

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Gabriela de Castro Loech Amorim**

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a  
formação e a construção colaborativa de novos  
saberes e ações educativas a partir da teoria  
walloniana**

**Taubaté – SP**

**2020**  
**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Gabriela de Castro Loech Amorim**

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a  
formação e a construção colaborativa de novos  
saberes e ações educativas a partir da teoria  
walloniana**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de professores para a Educação Básica

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

# Taubaté – SP 2020

Gabriela de Castro Loech Amorim

## AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana

Dissertação apresentada para Exame de Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de professores para a Educação Básica

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Como em qualquer momento especial da minha vida, agradeço primeiramente a **Deus**, por ter me dado a oportunidade de iniciar o Mestrado Profissional e por ter me dado forças durante esses dois anos. Muitas vezes, deixamos de sentir sua presença quando o material se coloca como prioridade. Isso não aconteceu, todo o momento senti seu amparo e consolo. Nos momentos de dificuldade, clamei ao senhor e ele sempre esteve do meu lado.

Destaco, meus pais, **Albérico** e **Lígia**, pelos ensinamentos preciosos que me deixaram, tais como: caráter, respeito e gratidão. A vocês, dedico totalmente meu AMOR e esse trabalho. Meus filhos, **Alexandre**, **Pedro** e meu marido **Sérgio**, agradeço-lhes por estarem ao meu lado e, mesmo nos momentos mais difíceis, não desistiram de mim, de nós, do que acreditamos. Minha irmã Jose, pela parceria e amor incondicional, foi meu suporte durante esta caminhada.

Agradeço também à Profa. Dra **Ana Calil**, minha orientadora querida e parceira, que teve coragem de debutar comigo na pesquisa-formação. Com ela, aprendi muito mais do que palavras são capazes de descrever. Agradeço a condução amiga, respeitosa, sábia e amorosa.

Agradeço também às professoras. que compuseram a banca examinadora do meu trabalho, desde o exame de qualificação à defesa: à Profa. Dra. **Marli André**, pelas observações tão pertinentes e orientações cuidadosas que se tornaram tão marcantes para mim; à Profa. Dra. **Suelene e Francine**, pelas palavras incentivadoras e sugestões tão assertivas. Muito obrigada!

Preciso destacar a Prefeitura Municipal de Taubaté, na pessoa da Profa. Dra. **Edna Chamon**, que, quando estive à frente da Secretária de Educação do Município de Taubaté, lutou conosco para termos direito a bolsa de estudos e realizou o sonho de muitos professores.

Estendo meus agradecimentos, a Secretaria de Educação do Município de Taubaté, representada pelo Prof. Ms. Cláudio Teixeira Brazão que apoiou e incentivou meu ingresso e permanência neste curso.

Agradeço também aos meus colegas do Mestrado Profissional em Educação, turma 2018, em especial às amigas Profas. **Neir** e **Monalisa** que fizeram comigo um

trio muito empenhado, mesmo em meio às tribulações, demos boas risadas e isso nos proporcionou momentos leves e felizes. Destaco a amiga **Neir**, por ser uma das responsáveis pela escolha pelo Mestrado Profissional, minha, para sempre, Supervisora de Ensino, mulher corajosa, dedicada e exemplo, despertou meus sentimentos adormecidos da formação contínua.

Finalmente, agradeço ao meu grupo de **professores**, pois com vocês eu aprendi e aprendo todos os dias, renovo minhas esperanças e ideais na Educação deste país com tantas desigualdades. Aos meus **alunos**, tão pequeninos e, ao mesmo tempo, tão grandes, agradeço por serem meu combustível, minha grande paixão e por me fazerem levantar todos os dias com a intensão de lutar, buscando um futuro melhor para cada um vocês.

*Trago dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio, todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero.*

*Fernando Pessoa (1995)*

## RESUMO

A afetividade é um tema polêmico uma vez que, historicamente, fomos acostumados a sobrepor o processo cognitivo ao afetivo. Nesse sentido, ainda há um caminho longo a se percorrer nas questões do entendimento, da conceptualização e da análise dos processos afetivos. Esta pesquisa objetiva estudar a afetividade nas relações educativas do contexto escolar, mais precisamente, discutir o papel da afetividade no processo de desenvolvimento da criança da Educação Infantil, bem como a importância das interações com o grupo para a constituição da pessoa. Como aporte teórico principal, utilizamos a perspectiva da teoria de Henri Wallon sobre a constituição do sujeito em suas dimensões cognitivas, motoras e afetivas. Para tal, entrelaçamos ao tema, as ações formativas priorizando às necessidades de um grupo, constituído por nove participantes, sendo oito professores da Rede Municipal de Educação Infantil e esta pesquisadora. A abordagem adotada para a pesquisa foi a qualitativa. Nesse sentido, o estudo propõe identificar que conceitos foram internalizados pelos professores a respeito da formação relacionada ao tema afetividade. Nossa expectativa é perceber a importância da reflexão coletiva, para a reelaboração da prática docente, caracterizando a formação como auxílio ao professor em seu desenvolvimento profissional e configurando momentos de ação-reflexão-nova ação. No intuito de atingir os objetivos, utilizamos o referencial teórico e metodológico, constituído com base em Wallon (1979), Almeida; Mahoney (2012), Dantas (1995), Desgagné (2007), Gatti (2005), Zabalza (2007), Krammer (2013), entre outros. Visando ao desenvolvimento da pesquisa, realizamos os seguintes procedimentos: entrevista coletiva, ações formativas, colaborativas e grupo focal na tentativa de levar o professor a uma “travessia” pela Educação como aquele que elegeu a “busca”. Os resultados revelaram que a formação favoreceu a tomada de consciência dos participantes no processo conceitual da afetividade como também refletiram sobre atitudes e episódios vividos e narrados no contexto da sala de aula, já que os procedimentos formativos adotados na pesquisa oportunizaram momento de desenvolvimento profissional como também a possibilidade da ressignificação da prática pedagógica a esse grupo de professores da Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada. Afetividade. Pesquisa-formação-colaborativa. Reflexão coletiva. Educação Infantil.

## ABSTRACT

Affectivity is a controversial issue since, historically, we have been used to overlap the cognitive process over the affective. In this sense, there is still a long way to go in terms of understanding, conceptualizing and analyzing affective processes. This research aims to study affectivity in educational relationships in the school context, more precisely, to discuss the role of affectivity in the child development process of Early Childhood Education, as well as the importance of interactions with the group for the constitution of the person. As the main theoretical contribution, we use the perspective of Henri Wallon's theory on the constitution of the subject in its cognitive, motor and affective dimensions. To this end, we intertwine with the theme, the training actions prioritizing the needs of a group, consisting of nine participants, eight teachers from the Municipal Network of Early Childhood Education and this researcher. The approach adopted for the research was qualitative. In this sense, the study proposes to identify which concepts were internalized by teachers regarding training related to the subject of affectivity. Our expectation is to realize the importance of collective reflection, for the re-elaboration of teaching practice, characterizing training as an aid to teachers in their professional development and configuring moments of action-reflection-new action. In order to achieve the objectives, we used the theoretical and methodological framework, based on Wallon (1979), Almeida; Mahoney (2012), Dantas (1995), Desgagné (2007), Gatti (2005), Zabalza (2007), Krammer (2013), among others. Aiming at the development of the research, we carried out the following procedures: collective interview, training, collaborative actions and a focus group in an attempt to take the teacher on a "journey" through Education as the one who chose the "search". The results revealed that training, favored the awareness of participants in the conceptual process of affectivity, as well as reflected on attitudes and episodes lived and narrated in the context of the classroom, since the training procedures adopted in the research provided opportunities for professional development as also the possibility of re-signifying pedagogical practice to this group of Early Childhood Education teachers.

**KEYWORDS:**, Continuing Education. Affectivity. Research-training-collaborative. Collective reflection. Child education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Estágios propostos pela teoria de Henry Wallon	27
<b>Quadro 2:</b> Similaridades dos documentos oficiais quanto à definição da Educação Infantil	60
<b>Quadro 3:</b> Similaridades dos documentos oficiais quanto aos objetivos da Educação Infantil	61
<b>Quadro 4:</b> Similaridades dos documentos oficiais quanto à responsabilidade da Educação Infantil.	62
<b>Quadro 5:</b> Similaridades dos documentos oficiais quanto à formação dos professores	64
<b>Quadro 6:</b> Similaridades dos documentos oficiais quanto ao currículo	70
<b>Quadro 7:</b> Similaridades dos documentos oficiais quanto ao tema da <i>Afetividade</i>	72
<b>Quadro 8:</b> Os extratos para o planejamento das atividades formativas	96
<b>Quadro 9:</b> Plano das ações: entrevista coletiva e formação	98
<b>Quadro 10:</b> Plano das ações: formações 2 e 3	99
<b>Quadro 11:</b> Plano das ações: formações 4,5 e 6	100
<b>Quadro 12:</b> Plano das ações: grupo focal e formações 7 e 8	101
<b>Quadro 13:</b> Plano das ações: grupo focal e formação 9	102
<b>Quadro 14:</b> Organização de categorias de análise	105

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro de Formação para o Aperfeiçoamento do Magistério
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GD	Grupo de Discussão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Representação Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
MEC	Ministério da Educação.
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria Municipal de Educação.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Esquema da pesquisa colaborativa	<b>85</b>
<b>Figura 02:</b> Síntese organizacional da pesquisa	<b>87</b>
<b>Figura 03:</b> A colcha de retalhos	<b>143</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Esquema da pesquisa colaborativa	<b>53</b>
<b>Tabela 02:</b> Síntese organizacional da pesquisa	<b>95</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Problema .....	16
1.2 Objetivos .....	17
1.2.1 Objetivo geral .....	18
1.2.2 Objetivo específicos .....	18
1.3 Delimitação do estudo .....	18
1.4 Relevância do estudo/Justificativa .....	19
1.5 Organização da dissertação .....	20
<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	22
2.1 As contribuições de Henry Wallon .....	22
2.1.1 Os estágios do desenvolvimento .....	24
2.1.2 Wallon e a educação .....	35
2.1.3 Os meios e os grupos .....	39
2.1.4 Eu e o outro .....	41
2.1.5 A Natureza das emoções .....	43
2.2 As produções científicas sobre Henry Wallon .....	53
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL: um direito fundamental</b> .....	59
3,1 Formação continuada para o professor de Educação Infantil .....	73
<b>4 METODOLOGIA: a escolha das linhas e tecidos</b> .....	78
4.1 Tipo da pesquisa .....	82
4.2 Métodos.....	87
4.3 Procedimentos para coleta de dados .....	90
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	94
5.1 O avesso da costura.....	95
5.1.1 No entrelaçamento do ouvir, discutir, colaborar e formar .....	103
5.2 Quais são as percepções dos professores sobre Afetividade? .....	105
5.3 Quais as intervenções afetivas dos professores?.....	112
5.3.1 O projeto “Eu em movimento” .....	121
5.4 Como os professores avaliaram a formação e as contribuições de Wallon?.....	127
5.5 As reflexões sobre os documentos legais da Educação Infantil.....	130
5.6 Observações do gestor-pesquisador-formador .....	134
<b>6 CONSIDERAÇÕES: o arremate final</b> .....	137
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
<b>ANEXOS</b> .....	153
<b>APÊNDICES</b> .....	159

## INTRODUÇÃO

Revisitando meu percurso de vida profissional, trago na memória afetiva as primeiras impressões e lembranças da palavra *educação*. Instantaneamente, recordo-me da cidade onde nasci, Caetitê, na Bahia. Cidade também do grande educador Anísio Teixeira, terra onde meu pai se fez professor e nos contagiou, como a ele fez Anísio. Ter nascido na terra de um grande educador e pertencer a uma família de cinco professores, fez-me adquirir confiança na natureza humana e pensar em educação como a forma de fazer o homem livre.

Essa herança educacional fica perpetuada, quando a família reunida, mostra-se tão preocupada ao falar a respeito dos problemas da educação do país. Essas conversas se repetem rotineiramente e, com elas, nascem, dentro da minha constituição como educadora e agora pesquisadora, as indagações dessas constantes falas, tão mudas de ação. Neste momento, proponho-me a agir.

Iniciei minha trajetória educacional há vinte e seis anos, quando entrei para o curso do Magistério no ano de 1992 no CEFAM (Centro de Formação para o Aperfeiçoamento do Magistério), em período integral. Nessa época, meu interesse era intenso quando se falava em desenvolvimento infantil, suas fases e competências, ainda tão pouco divulgadas e apresentadas aos estudantes do Magistério. Pareceu-me, naquela época, e ainda hoje me parece um estudo fundamental para aqueles que almejam participar da construção dos saberes imprescindíveis ao desenvolvimento do indivíduo.

No ano de 1996, depois de formada, fui residir em Portugal. Lá, a vida se apresentou cheia de desafios, de mudanças sociais e culturais. Nas escolas portuguesas de Educação Infantil ou Infantários (como assim são denominados), as professoras acompanham seus alunos durante os níveis, ou seja, recebem seus alunos da classe de Berçário e os acompanham ao longo de toda sua trajetória até o término na classe de Jardim. Ficou evidente, naquele momento, em minha vida profissional, a importância que as relações entre o professor, o aluno e o grupo possuem. Foi nessa vivência, com as ações ali desenvolvidas e vividas, que percebi o quanto essa relação entre professor e aluno é tão próxima. As mesmas experiências práticas me permitiram mediar situações educacionais que fundamentaram meu interesse pelo tema da afetividade permeando as relações infantis.

Atualmente, sou diretora de uma escola de Educação Infantil em um município do interior paulista. Convivo com as relações entre professores, alunos, pais, funcionários e, nesse dia a dia, ocorrem situações as quais poderiam ser resolvidas com cooperação. Acredito que divulgar estudos e pesquisas sobre as relações de afetividade na escola é relevante no meio educacional, para que outras pessoas possam se beneficiar com eles.

De tudo que vivi e do que vivo atualmente, respeitando todo o contexto histórico e cultural que as experiências vividas entre Portugal e Brasil trouxeram para minha formação profissional, considero o tema da afetividade relevante pela sua importância no cenário educacional e pelo volume de estudos existentes. Observo que, para muitos, assim como para mim, existe a preocupação em desvelar a afetividade na formação e na prática dos professores.

O fio condutor da nossa ação na escola é a experiência de cada um, constituída na trajetória pessoal e profissional e na busca do sentido que nos leva também a indagar sobre nossa experiência. Já a busca pelo aporte teórico surge em função de uma necessidade de nossa prática pedagógica ou da reflexão sobre nossa ação. Essa ação, por sua vez, é o ponto de partida para o diálogo com a teoria. Dessa forma, esse diálogo passa a ter mais sentido para nós.

O Grupo de estudos Henri Wallon: Psicologia e Educação, da PUC-SP, sob a orientação da Prof. Dr. Laurinda Ramalho de Almeida, desde 2003, vem refletindo fortemente sobre o tema da afetividade, com o intuito de identificar sentimentos e emoções envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Isso pode ser comprovado pelo grande número de dissertações e teses já defendidas.

Na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, foram realizadas várias pesquisas com o intuito de identificar as diferentes formas de manifestações da afetividade, focalizando a qualidade da mediação professor-aluno.

Também a Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, em Presidente Prudente/São Paulo, com o programa Infância e Educação, apresenta-nos trabalhos acadêmicos nessa linha de pesquisa.

Isso posto, somado a intenção de construir conhecimentos que possam auxiliar as relações afetivas no contexto educacional, propomos, nessa pesquisa, a estudar, Henri Wallon e sua teoria. Dentre todo postulado teórico desse renomado autor,

destacamos, para o nosso estudo, a definição da estreita relação entre o aspecto biológico e as relações sociais defendida por ele, ao afirmar que:

Na realidade, nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque eles me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das relações recíprocas (WALLON, 1968, p.14).

Mesmo após a morte de Wallon, em 1962, o interesse por sua obra manteve-se vivo, como atestam os inúmeros artigos, livros e teses a ele já consagrados. A teoria de Wallon sobre a socialização infantil ganha destaque por observar o desenvolvimento social e afetivo da criança. Ele salienta em sua obra preocupações referentes à primeira infância, estando, por isso, “entre os diversos teóricos que, no início do século XX, impulsionaram importantes mudanças na educação, a partir de contribuições teóricas inovadoras” (GRATIOT- ALFANDÉRY, 2010, p.31).

Para além das imensuráveis contribuições das teorias wallonianas, ressaltamos, ainda, que estudar a afetividade no contexto atual parece coerente, justamente pelas situações educacionais que o mundo hoje vem procurando conquistar, como o apreço à tolerância e respeito às diferenças.

Não é difícil perceber, nas escolas e na sociedade, a grande preocupação quanto ao aspecto cognitivo dos alunos, muito embora saibamos que para se aprofundar sobre esse tema é necessário antes compreender o processo que a criança leva até chegar a esse conhecimento. Nesse sentido, estudar a afetividade nos permite lançar novos olhares, em novas direções, com a finalidade de se tentar ver o todo, “a completude” da formação da criança.

Para alicerçar esses estudos em bases sólidas, os educadores podem encontrar nos trabalhos deixados por Wallon não apenas um referencial teórico para subsidiar suas práticas, mas também fundamentos para o desenvolvimento de outras pesquisas sobre a criança com implicações pedagógicas importantes. Nesse caso, deve-se ter como princípio a ideia de que a comunicação entre ciência e ação deve ser permanente e que os questionamentos deixados por Wallon, enquanto cientista, estiveram sempre ligados à sua preocupação com a educação.

A intenção em trazer a figura de Henri Wallon para esse trabalho é reconhecê-lo como um dos mais importantes teóricos do nosso século, por meio de suas

contribuições deixadas ao cenário educacional, de suas teorias inovadoras e de sua formação política fundamentada em trabalhos que evidenciam aspectos do desenvolvimento infantil e da gênese do pensamento humano.

Wallon reconhece a escola como um local privilegiado para a criança estudar, com a participação dos educadores, todavia, defende que o conhecimento sobre a criança exige a colaboração de todos os que estão em contato com ela.

A pesquisa, a que procedemos nesse trabalho, fundamenta-se, como já dissemos, nos estudos de Wallon por perceber nesse autor o lugar de destaque dado à dimensão afetiva no processo de desenvolvimento do ensino. Essa dimensão como aspecto inerente ao processo de aprendizagem, permite-nos reconhecer as expressividades posturais dos nossos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho de sua aprendizagem, mas não para eliminá-los, ao contrário disso, encontrar as pistas que possibilitem melhorar a compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno. Dessa forma, como os adultos mais próximos a ele, podemos mediar situações de forma a fazê-los avançar na construção de seus conhecimentos.

### 1.1 Problema

Quem convive no ambiente escolar consegue identificar muitas situações enfrentadas pelos alunos e professores no que se refere aos conflitos diários.

Da mesma forma que acreditamos no desenvolvimento da autonomia e nas discussões pertinentes ao núcleo escolar, não poderíamos deixar de reconhecer a crescente agressividade nas relações entre alunos, pais e professores.

Se esse é um entrave em todas as esferas educacionais, na Educação Infantil, em especial, dada a pouca idade do alunado, devemos perceber a importância de analisar a forma como estamos trabalhando com os pequenos aprendizes. Nessa fase da escolarização, é imprescindível que busquemos conduções diferenciadas no trato com os alunos, de tal forma que o professor utilize a reflexão sobre as suas ações nas formas e maneiras mais acertadas possíveis para conduzir o problema apresentado.

Sabemos também que a formação dos professores possui lacunas. Uma dessas lacunas é a falta de entendimento acerca do trabalho com a afetividade. É fato que a dimensão cognitiva ainda toma um espaço de destaque nos programas de formação docente, parece-nos, portanto, um momento privilegiado para tratarmos dos

estudos sobre a dimensão afetiva, como já apontamos, sob o olhar do teórico e humanista, Henri Wallon.

O professor necessita compreender que dar destaque também às manifestações afetivas de seus alunos e estudá-las são ações imprescindíveis para que eles possam se desenvolver adequadamente, como sujeitos completos, nas dimensões: cognitiva, afetiva e motora.

Nesse contexto, perguntamos: quais saberes e ações educativas relacionados à afetividade poderíamos identificar em um grupo de professores da Educação Infantil, realizando um curso de formação continuada sob a perspectiva walloniana?

A partir desse questionamento, acreditamos na necessidade de oportunizar um estudo em que o professor possa refletir sobre as relações escolares, possibilitando-lhe um olhar mais significativo e individualizado no que tange às singularidades do aluno, para que não percamos o sentido da educação: fazer homens livres e pensantes. Também é relevante cooperar com um estudo profundo sobre as questões da afetividade que permeiam o desenvolvimento infantil, pois isso significa trazer apoio para intervenções, as quais sejam necessárias aos professores de Educação Infantil. Se de um lado temos os direitos dos professores de receber formação adequada para seu suporte profissional, do outro, temos alunos que necessitam ser olhados como seres em desenvolvimento, em um caminho de desafios e construções frente a sua própria identidade e autonomia intelectual.

Para tanto, pretendemos construir uma formação continuada, em que professores possam pensar suas práticas no que se refere à afetividade e, assim, construir conhecimentos para sua atuação como mediadores das relações afetivas do contexto escolar.

## 1.2 Objetivos

A pesquisa que desenvolvemos efetivou-se com a proposta da realização de uma formação continuada em serviço, sob a perspectiva de Henri Wallon. Tal formação configura-se com momentos de ação-reflexão-nova ação, a fim de reavaliar o que se sabe da teoria, além de aprender novas informações e conceitos sobre o ensinar. Tudo isso, visa trazer informações e repercussões para prática docente dos participantes desse estudo.

### 1.2.1 Objetivo geral

Desenvolver um processo de formação continuada com professores da Educação Infantil, com vistas a conhecer suas percepções sobre o conceito de afetividade e as intervenções que fazem na sala de aula.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Propor ações formativas, a fim de:

- Verificar que intervenções os professores praticam para lidar com as manifestações emocionais das crianças;
- Identificar se os professores de Educação Infantil da escola-alvo desse estudo reconhecem as manifestações afetivas dos alunos no contexto escolar;
- Contribuir com a temática “afetividade” na formação dos professores da Educação Infantil;
- Refletir coletivamente sobre a dimensão afetiva, seguindo os pressupostos wallonianos;
- Relacionar a teoria de Henri Wallon às ações do cotidiano escolar;
- Identificar possíveis mudanças como resultado das ações formativas;
- Estudar e discutir com o grupo de participantes dessa pesquisa os documentos oficiais que tratam da Educação Infantil em possíveis evidências acerca da afetividade.

### 1.3 Delimitação do estudo

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil, pertencente a uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. A instituição escolar atende 310 alunos, com faixa etária entre quatro meses até cinco anos de idade, nas modalidades: Creche, de zero a dois anos, e Educação Infantil, de três aos cinco anos.

A escolha da unidade se deve pela pesquisadora trabalhar nessa instituição, o que viabiliza o contato e a sequência de encontros formativos definidos pelo

cronograma de pesquisa. Além disso, existe uma grande vontade em contribuir com o município que acolheu esta pesquisadora desde a sua chegada, no ano de 2006.

Há que se considerar, ainda, como elemento delimitador para esse estudo, que a formação continuada em serviço, sob a perspectiva de Wallon, poderá contribuir para o crescimento profissional dos professores de Educação Infantil, com a finalidade de trazer benefícios ao ambiente escolar e alfabetizador, além de potencializar ações e práticas necessárias ao desenvolvimento dos alunos.

#### 1.4 Relevância do estudo/justificativa

Entendemos como relevante essa pesquisa pela possibilidade que ela traz de movimentar os saberes e as informações os quais, por vezes, ficam adormecidos aos olhos dos educadores na rotina do dia a dia. Isso coaduna-se com o princípio da teoria walloniana de oportunizar situações para refletir e renovar conceitos no processo de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, ao estudar o tema da afetividade sob a perspectiva de Wallon, possibilitamos aos profissionais de Educação Infantil entrar em contato com uma teoria pertinente àqueles que pretendem trabalhar com a primeira infância.

Esse estudo se faz importante, pois reativa, no cotidiano do professor que está em sala de aula, conceitos e teorias adormecidos, trazendo suporte e segurança para as ações e atitudes que se pretende, acertadas, dos profissionais da Educação Infantil.

Ao criar ações formativas que trazem conteúdos teóricos de Wallon associados às informações das práticas que são trazidas pelos profissionais participantes da pesquisa, pretendemos oportunizar momentos de trocas entre eles, em um trabalho reflexivo para perceber o que a teoria traz como contribuição a sua prática.

Segundo os estudos realizados por Henri Wallon (1968), as influências afetivas não podem deixar de exercer uma ação determinante na evolução mental da criança. A partir disso, propomos a realização de estudos sistematizados sobre o desenvolvimento infantil e suas manifestações, a fim de pensarmos estratégias para lidar com elas e repertoriar a prática educativa dos professores da Educação Infantil.

Aprofundar-se nas contribuições de Henri Wallon, possibilita maior compreensão do papel da afetividade na vida psíquica e no processo ensino-

aprendizagem, valorizando, fortemente, ao mesmo tempo, a relação entre indivíduo e meio social.

Existe também, em nosso estudo e de acordo com Mahoney; Almeida (2010), a pretensão de causar provocações, a partir de aportes teóricos e práticos, trazendo, com elas, importantes discussões sobre a teoria walloniana, no seu entendimento sobre a completude do ser humano. São discussões que nos permitem avanços na prática docente em sala de aula, além de vislumbrar possibilidades e direções em prol de um trabalho docente de qualidade, que valoriza o aluno, o professor e as relações com o contexto escolar.

Henri Wallon, ao colocar a base de sua teoria na integração afetiva-cognitiva-motora, oferece-nos a conceituação do papel da afetividade no processo da vida psíquica e de como se expressa e interfere no processo ensino-aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

Incluimos, ainda nesse trabalho, alguns documentos oficiais que tratam da primeira infância, documentos obrigatórios e vinculantes, como: leis, diretrizes, resoluções e pareceres, no intento de trazer informação e suporte aos profissionais de Educação Infantil.

### 1.5 Organização da dissertação

A presente pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução; Revisão da Literatura; Método; Análise e discussão dos dados; Considerações Finais e Referências.

A introdução apresenta uma breve explanação sobre a formação e experiências educacionais da pesquisadora, bem como a definição do problema pesquisa; a definição de objetivos geral e específicos; a delimitação do estudo; a apresentação da relevância/justificativa para a realização da pesquisa e sua organização de acordo com as seções que compõem o trabalho.

Na segunda seção, destinada à Revisão de Literatura, tratamos sobre as obras e teoria de Henri Wallon, assim como as de seus discípulos; também exploramos os documentos oficiais que tratam da primeira infância e as diretrizes para a Educação Infantil, a saber: definição, responsabilidade, objetivo, professor, formação, currículo e afetividade.

A metodologia da pesquisa, terceira seção desse estudo, subdivide-se em cinco subseções destinadas a tratar de: tipo de pesquisa; descrição da população/amostra; instrumentos utilizados no estudo; procedimentos para coleta e análise de dados.

Por último serão feitas as considerações finais sobre esta pesquisa.

## REVISÃO DE LITERATURA: DESATANDO OS NÓS

Nesta seção, apresentamos as informações a respeito da vida e obra de Henry Wallon, os estágios do desenvolvimento infantil e as relações de Wallon com a Educação, com a Escola e com o Meio. Abordaremos as produções acadêmico-científicas (teses, dissertações e artigos) encontrados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO) as quais tratam sobre questão da afetividade e da formação docente.

### 2.1 As contribuições de Henri Wallon

Henri Wallon nasceu na França no ano de 1879, viveu em Paris e nessa cidade deixou muitas contribuições para o meio científico e social. Foi filósofo, psicólogo e psiquiatra e sua obra foi de grande relevância para a sociedade mundial. Trata-se de uma herança inestimável no que tange à Educação Infantil e à preocupação com as causas sociais (GRATIOT- ALFANDÉRY, 2010).

Segundo a autora, Wallon viveu numa época, marcada por imensa instabilidade social e agitação política. Participou das Guerras Mundiais de 1914-1918 e 1939-1945, dessa maneira foi levado a manifestar suas posições políticas e ideológicas. Compreendia a importância da influência que o meio social exerce sobre o desenvolvimento humano. Sua inclinação natural para o social surgiu desde sua infância, numa trajetória de comprometimento ético e engajamento político. Pertencente a uma família de tradição universitária e republicana, foi criado numa atmosfera humanista.

O avô de Wallon, “foi deputado na Assembleia Constituinte e autor da conhecida emenda que leva seu sobrenome, emenda Wallon, que introduziu a palavra república na constituição de 1875” (GALVÃO, 2014, p. 16).

Envolveu-se em movimentos contra o fascismo, atuou intensamente na Resistência Francesa aos opositores nazistas. Durante um tempo, ficou impedido de exercer suas atividades acadêmicas; mas, mesmo clandestinamente, não deixou de prosseguir em suas pesquisas científicas. Nesse período, reforçou “ainda mais sua crença na necessidade de a escola assumir valores de solidariedade, justiça social e

antirracismo, como condições para a reconstrução de uma sociedade justa e democrática” (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.10).

Ao longo de sua carreira, estreitou ligações sobre a educação e o estudo sobre a criança, o que foi um recurso para se aprofundar no psiquismo humano. Wallon trazia nítida preocupação com o estudo do desenvolvimento infantil e demonstrava interesse na participação dos debates e movimentos educacionais.

Mahoney; Almeida (2012) indicam que Wallon enxergava a Pedagogia e a Psicologia como recíprocas na medida em que a esta oferecia subsídios para a compreensão dos processos de desenvolvimento, enquanto que aquela, segundo a autora, era a responsável por colocá-la em prática.

Além desses postulados, Wallon escreveu diversos artigos sobre a educação, a escola, a formação de professores, as interações entre alunos. Participou também ativamente do cenário educacional da sua época, principalmente dos movimentos que evidenciavam a transição do ensino tradicional ao Movimento da Escola Nova de 1946 a 1962 (MAHONEY; ALMEIDA, 2012).

Wallon atuou, ainda, de forma intensa buscando utilizar a Psicologia e a educação de forma a contribuir para o entendimento das relações entre as pessoas, para que elas, de fato, pudessem perceber as diferentes fases do desenvolvimento humano e as interações que existem nessas fases.

Acerca da importância de Wallon para a educação, Placco (2012, p.7) defende que é necessário:

Re-olhar as contribuições de Henri Wallon para a compreensão do desenvolvimento humano e buscar relações e consequências para a compreensão do aluno, na escola e fora dela, como pessoa completa, é tarefa que alguns educadores e pesquisadores brasileiros têm compreendido.

Ainda segundo Placco (2012), para acompanhar a leitura feita por Wallon sobre o desenvolvimento é necessário esforço no sentido de entender a pessoa com toda sua completude.

Dessa forma, é fundamental, nas relações escolares, buscar entender o processo de desenvolvimento do aluno para que os profissionais envolvidos possam utilizar esse conhecimento e diferentes informações, possibilitando desenvolver atitudes para um desempenho mais sensível, amplo e respeitoso em relação a todas

as dimensões que constituem a pessoa humana, segundo as contribuições de Henry Wallon.

### 2.1.1 Os estágios do desenvolvimento

Essa pesquisa tem como intuito entender o processo do desenvolvimento da criança, pois acredita que esse conhecimento é pertinente na construção do conhecimento do professor. Henri Wallon, em sua teoria, permite compreender o indivíduo em sua totalidade, já que coloca todas as dimensões que o constituem como importantes. Isso nos leva a pensar na relevância dessa visão abrangente do ser humano para o desenvolvimento da criança..

Segundo Mahoney; Almeida (2012), é de extrema importância incorporar esses conhecimentos à formação de professores para que eles compreendam o impacto que podem proporcionar na vivência do aluno, quando pautam suas ações levando em conta todos os aspectos e dimensões propostos por Wallon, a saber: cognitivo, motor, afetivo e pessoal.

Wallon defendeu que a melhor maneira de conhecer a criança era buscando sua gênese, sua origem. Seu estudo concentrou-se nos processos de desenvolvimento para explorar as origens biológicas da consciência. [...] “Foi extraindo os princípios reguladores desse processo e identificando seus vários estágios. Assim criou sua teoria do desenvolvimento” (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p.11).

Para entender a teoria de Henri Wallon é necessário perceber essas dimensões em conjunto, vinculadas entre si, sabendo que suas interações se dão em constantes movimentos e que cada estágio resulta em uma totalidade a cada comportamento, a cada momento, a cada circunstância. Esses movimentos criam novas possibilidades e novos recursos vão sendo construídos e preparados para a mudança de um novo estágio.

Esses estágios serão constituídos levando em consideração fatores orgânicos e fatores sociais. [...] “Será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época, que se desenvolverão as características de cada estágio” (MAHONEY; ALMEIDA 2012, p.12). Para Mahoney; Almeida (2000), tais estágios indicados por Wallon nos dão a percepção dos comportamentos predominantes na criança em cada um deles.

As sequências em cada estágio são reguladas por uma movimentação que ocorre no processo de desenvolvimento do indivíduo, assim como nas fases menores de cada estágio. Wallon denominou esse movimento de *leis reguladoras*, as quais indicam:

- alternância de direções: ocorre um movimento predominante tanto para dentro como para fora, no qual o conhecimento de si e o conhecimento do mundo exterior se entrelaçam à lei da alternância funcional.
- alternância na predominância de conjuntos diferentes a cada estágio: aqui fica claro o que é mais evidente em cada estágio: se a dimensão afetiva, a motora ou cognitiva. Existe um amadurecimento em que um interfere no outro como um espiral, uma sucessão de predominância funcional.

A respeito dessas leis, Mahoney; Almeida (2012, p. 14) diz que:

Aproximando as duas leis, vemos que quando a direção é para si mesmo- centrípeta- o predomínio é do afetivo; quando é para o mundo exterior- centrífuga- predomina o cognitivo. O afetivo e o cognitivo têm sempre como suporte a atividade motora, ou em sua expressão exterior (deslocamento no espaço) ou em uma expressão plástica (a forma do corpo mediante seus tônus).

O motor, o afetivo e o cognitivo, embora possuam identidades estrutural e funcional diferentes, estão totalmente interligados e se relacionam tanto internamente como com o ambiente a sua volta.

Há, ainda, um terceira lei em que se define a integração funcional. Trata-se daquela que ocorre de acordo as possibilidades do sistema nervoso e do meio ambiente, quando os conjuntos mais simples, como no primeiro estágio, vão se tornando mais completo e sendo dominados por ele, passando a estágios seguintes.

Wallon (1979) afirmou que os conjuntos funcionais vão se revelando como uma fusão, do motor, do afetivo e do cognitivo, reagindo à medida que estão em contato com estímulos internos e externos. Assim, a criança, aos poucos, contando com seu esforço, vai respondendo aos diferentes estímulos do meio, cada vez mais articulada, coordenada e adaptada.

De acordo com Mahoney; Almeida (2012), esse desenvolvimento infantil está ligado à capacidade de responder às reações encontradas, tornando-se cada vez mais específicas e mais variadas.

Nesse sentido, a dimensão motora vai passando de um movimento global, descontrolado para um corpo mais ajustado, controlado e os movimentos se tornam mais perfeitos, com isso a criança vai percebendo quais funções possui seu corpo e consegue usufruir do ambiente onde se movimenta. Já a dimensão afetiva tem origem nas atividades do organismo e dependem da sensibilidade, que se inicia no exterior e vai se transformando em sinalizações afetivas mais específicas, como os sentimentos de medo, alegria, raiva, etc. Os músculos vão indicando nelas situações de bem-estar ou de mal-estar.

Para a autora a presença do outro é considerada como muito importante, não apenas pela sobrevivência física, mas, principalmente, como aquele que transmite valores, técnicas, ideias e afetos que são predominantes em nossa cultura. Nesse sentido, Mahoney; Almeida (2012) defende que essa troca será gradual, na medida dos recursos intelectuais que a criança possui a cada estágio, pois a criança vai organizando todas as situações que ocorrem tanto do seu meio quanto do seu organismo. Essas relações se tornam situações propícias para que consiga chegar a conceitos cada vez mais claros e precisos sobre o mundo externo.

Segundo os estudos de Henri Wallon (1979), as dimensões motoras, afetivas e cognitivas, embora tenham aspectos estruturalmente e funcionalmente diferenciados, estão interligadas de forma constitutiva. Isso demonstra que qualquer atividade humana interfere em todas as outras, qualquer atividade motora tem consequências afetivas e cognitivas, toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas, e toda disposição mental tem consequências motoras e afetivas, já que [...] “todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa” (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 15).

Mahoney; Almeida (2010), ressaltando as contribuições de Wallon (1979), apontam para o método de pesquisa que assume a perspectiva da psicologia genética, quando estuda a transformação que existe da criança para o adulto no sentido do fenômeno da sua origem em suas transformações, conservando ainda sua unidade. Para tanto, elaborou seu método: *a análise genética comparativa multidimensional*.

Conforme apontam Mahoney; Almeida (2010), esse método consistia em comparar para esclarecer cada vez mais o processo de desenvolvimento. Nesse contexto, o autor tecia comparações da criança normal com a criança patológica, da criança com o adulto, do adulto com as civilizações, do homem com o animal, dentre

outras comparações. Ou seja, ele comparava as variáveis de um conjunto com as de outros conjuntos.

Nessa etapa da postulação de sua teoria, Wallon (1979) sempre destacou a afirmação de que a pessoa está continuamente em processo, já que há um movimento contínuo de mudanças e de transformações ao longo de sua vida. Internamente, existe um conjunto de forças das quais o indivíduo vem sofrendo tensões entre os conjuntos: afetivo, motor e cognitivo.

Essa troca de forças é desencadeada na medida em que as condições são oferecidas pelo organismo e pelo meio. A cultura também influencia o desenvolvimento desses conjuntos que serão mais ou menos cultivados e canalizados dependendo das oportunidades oferecidas. (MAHONEY; ALMEIDA, 2012).

Ainda conforme Mahoney; Almeida (2012), quando falamos em crianças, partindo da perspectiva walloniana, entendemos que ela não pode ser pensada sem essa integralidade. A teoria evidencia que os aspectos afetivos, motores e cognitivos são relacionados mutuamente e profundamente na pessoa e, a cada fase, a criança se define com a individualidade consonante com a etapa em que está se desenvolvendo. A consequência desse desenvolvimento irá depender das relações internas e externas que repertoriaram as práticas de sua vida. Dessa forma, a concepção desse desenvolvimento encontra-se aberta, sempre em movimento que não elimina regressões, crises e conflitos,

De acordo com a teoria de Henri Wallon, educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam esse processo de desenvolvimento da criança, considerando as condições orgânicas e neurológicas do momento e as condições por ela apresentadas. Nesse sentido, cabe ao docente entender que: [...] “A essência do educar é, pois, respeitar essa integração no seu movimento constante” (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p.18).

Embora Wallon tenha proposto cinco estágios referentes às etapas do desenvolvimento da criança, conforme se vê na tabela abaixo, importam para o estudo que ora propomos apenas os que compreendem a faixa etária da Educação Infantil.

**Quadro 1:** Estágios propostos pela teoria de Henry Wallon

<b>Estágios</b>	<b>Idade</b>	<b>Características</b>
<b>Impulsivo-emocional</b>	0 a 1 ano	Predomínio de atividades que visam à exploração do próprio corpo, tais como: movimentos bruscos, desordenados; instrumentos expressivos de bem-estar a mal-estar.

		Reconhecem os sentimentos emocionais: medo, alegria, raiva, etc. Inicia-se o processo discriminação de formas de se comunicar com o corpo
<b>Sensório - motor e projetivo</b>	1 a 3 anos	As atividades se concentram na exploração do espaço físico: agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar etc. Inicia a fala com gestos. Toda essa atividade motora evidenciada prepara o plano afetivo e cognitivo para o próximo estágio.
<b>Personalismo</b>	3 a 6 anos	Exploração de si mesmo, como um ser que difere do outro. Construção da própria subjetividade. Atividades de: expulsão do outro; assimilação; discriminação (distinguindo-se).
<b>Categorial</b>	6 a 11 anos	A diferenciação do eu e do outro, condição para exploração mental do mundo físico, mediante agrupamentos; há vários níveis de abstração; a organização do mundo passa a ser em categorias, possibilitando uma maior compreensão de si mesmo.
<b>Puberdade e Adolescência</b>	11 anos em diante	Exploração de si com identidade e autonomia mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos. Domínio de categorias cognitivas, maior abstração, dependência.

**Fonte:** Adaptado pela pesquisadora baseado em leituras realizadas em Mahoney; Almeida (2012).

O *Estágio Impulsivo-emocional* está dividido em duas fases. Na primeira fase, impulsiva (0 a 3 meses), as atividades da criança visam à exploração do próprio corpo, de forma global, em movimentos bruscos desordenados de enrijecimento e relaxamento muscular. Nessa fase, predomina a expressividade de estados de bem-estar e mal-estar. Já na segunda fase, a emocional (3 a 12 meses), percebe-se o início de formas de comunicação com o corpo, a partir dos sentimentos: medo, raiva etc.

A criança, quando está nesse estágio, segundo Mahoney; Almeida (2012), possui dependência total do mundo externo, mostra-se totalmente dependente do outro para sobreviver, sendo incapaz de resolver suas necessidades, por isso precisa do meio social para que esse responda e traga soluções para suas dificuldades. Suas reações de satisfação ou insatisfação serão manifestadas mediante reações motoras diferenciadas.

Essas manifestações chamam a atenção dos adultos que não medirão esforços para sanar as necessidades infantis, apresentando reações as quais se dão de forma afetiva e emocional. Aos poucos, as interações, criança-meio externo se tornam mais sólidas numa relação recíproca de comunicação. Assim, o adulto e a criança passam a compreender melhor um ao outro e começam a construir juntos um repertório de significados.

Esse início representa para a criança um momento nebuloso, sem muita diferenciação entre o *eu* e o *outro*, é um estado em que ela não reconhece o exterior e se percebe como parte de um todo. Segundo Duarte e Gulassa (2012), somente depois de complexos exercícios de relação e interação, [...] “de momentos de

esperança ansiosa e respostas a suas necessidades, da alternância entre autor em relação ao outro”, é que a criança irá diferenciando seu *eu* do *outro* (DUARTE; GULASSA, 2012, p.20).

As autoras seguem afirmando que esse outro estranhamente participa na construção de significados do eu, tornando-os parceiros constitutivos da vida psíquica. Como se esses dois termos não pudessem existir um sem o outro. Nessa relação, Wallon (1979) considera o homem como um ser intimamente e essencialmente social.

Ainda para Duarte e Gulassa (2012), nessa fase, a criança constrói sua identidade na interação com os adultos mais próximos. Ela estará totalmente voltada para essa construção e descoberta. O primeiro momento, que se compreende por: impulsividade motora, é uma etapa que dura aproximadamente 3 meses nos quais a criança se manifesta apenas por reflexos e movimentos descoordenados.

Ressaltando as afirmações de Wallon (1979), as mesmas autoras defendem que, nesse primeiro estágio de interação com o adulto, os gestos não intencionais, totalmente monopolizados pelas necessidades fisiológicas, como: posturas, sono e alimentação, suscitam intervenções úteis e desejáveis, iniciando o processo de comunicação entre a criança e os adultos mais próximos. À medida que essa comunicação vai se tornando mais íntima, as respostas começam a anunciar um processo de expressão, compreensão e intencionalidade. Nessa fase inicial, a criança está voltada essencialmente a sensações internas, viscerais e musculares e depois afetivas. Existe um grande desenvolvimento nas sensibilidades interoceptiva, que são sinais enviados dos órgãos internos chegando ao cérebro.

De acordo novamente com os postulados teóricos de Duarte e Gulassa (2012), a sensibilidade proprioceptiva, está ligada ao aparelho muscular, provocada pelo corpo, em reações de bem ou mal-estar. Já a sensibilidade exteroceptiva distingue-se por estar relacionada ao conhecimento do mundo exterior. Trata-se, segundo Wallon, do momento de ausência de inibidores, representada pelo momento da impulsividade motora pura.

Conforme estamos mostrando, nesse momento inicial, a criança é um sujeito totalmente dependente do adulto para sobreviver, de acordo com Wallon (1979a). As autoras supracitadas chamam esse momento de simbiose fisiológica, pois a criança não diferencia as formas das sensações. É a partir de impulsos e reações motoras que ela comunicará seu desconforto e suas necessidades. Por outro lado, a simbiose afetiva, denominada por Wallon (1979), apresenta o período inicial do psiquismo em

que a criança se relaciona por meio de emoções e por impulsos contagiantes. Para tanto: “O meio humano será o mediador entre o fator fisiológico e o fator social, iniciando-se a constituição sobre o meio externo” (DUARTE; GULASSA, 2012, p. 23).

O movimento é uma das principais formas de comunicação da vida psíquica, segunda a teoria walloniana, pois as primeiras realizações mentais são observadas pelos movimentos. Duarte e Gulassa (2012) defendem que esses movimentos podem se dar como: movimentos de equilíbrio, movimentos de preensão e de locomoção. Os movimentos de equilíbrio conduzirão a criança a passar das posições deitada, sentada, de joelhos e em pé. Cada uma dessas posições interfere nas conquistas do espaço e nas mudanças do seu comportamento. Já os movimentos de preensão trarão à criança concepção de si mesma e do domínio do seu espaço. Por fim, os movimentos posturais são aqueles derivados dos deslocamentos, que permitem atitudes expressivas e mímica.

A maturação de todos esses movimentos, em conjunto com a ação do adulto, exercendo reciprocidade nessa relação, provocará um progresso crucial na evolução da criança (WALLON, 1979).

Para além do movimento e suas formas, também a emoção, segunda as autoras, aparece por meio das trocas que acabam construindo reciprocamente as reações entre a criança e o adulto. Essas manifestações, por gestos, atitudes, vocalizações, permitem uma diversificada fonte de reações, como: dor, tristeza e alegria. Essa linguagem primitiva constituída é a primeira forma de sociabilidade da criança com o meio.

Cria-se, nesse ponto, uma fácil e rica comunicação entre a criança e seu meio e essa troca se dá de forma puramente afetiva. Segundo Wallon (1979), a osmose afetiva entre criança e adultos surge o início da vida psíquica, no qual vão se formando as primeiras imagens mentais e construindo as primeiras marcas da individualidade. [...] “Podemos entender “afetivo” aqui como a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o entendimento a uma solicitação” (DUARTE; GULASSA, 2012, p. 23).

A sensação de bem-estar ou de contentamento faz com que a criança se sinta confiante, motivada, por isso ela se dispõe a fazer novamente pelo outro, para o outro. Wallon (1979) cita em sua obra a relação profunda entre a emoção e o tônus. A variação da emoção faz com que o tônus esculpa o corpo, dando um aspecto capaz de comunicar uma determinada emoção que a criança está vivendo. Considera-se a

função tônica como suporte das emoções e isso estabelece uma relação intimamente complementar.

Complementando os conceitos relativos ao movimento, característico do estágio impulsivo-emocional que aqui discutimos, as atividades circulares, como esclarece Wallon (1979), também são movimentos que as crianças começam a repetir e a ajustá-los, de modo que os gestos começam a ganhar movimentos mais precisos e úteis. Essa atividade surge para exercitar os movimentos e as sensibilidades, já que provocam uma organização dos diferentes campos sensoriais. São sensações sensoriais e musculares possíveis apenas com a maturação do córtex cerebral, responsável pelas atividades psíquicas ou psicomotoras, da verbalização e da racionalização.

Ao atravessar cada estágio, a evolução da criança se dá de forma descontínua, cheia de conflitos, divergências e oposições. Wallon (1979a) afirma que esses estágios se dão por rompimentos e até descontinuidades.

Chegando perto de um ano, para Duarte; Gulassa (2012), o estágio impulsivo emocional encontra-se basicamente afetivo e, ao se relacionar com o outro, esse estágio da evolução infantil dará lugar a um período voltado para a construção do real, chamado: *Estágio Sensório-motor*.

No que tange a esse segundo estágio, de 01 a 03 anos, as atividades da criança se concentrarão na exploração do espaço físico de forma concreta: segurando, agarrando, manipulando, sentando, andando, entre outras ações que são auxiliadas pela fala e acompanhadas pelos gestos. Inicia-se também a compreensão da diferenciação dos objetos. Dessa forma, a criança está sendo preparada não só no aspecto afetivo mas também cognitivo, aquele que irá instrumentalizá-la para o estágio seguinte.

De acordo com Costa (2012), nesse estágio, as crianças tornam suas manifestações gradativamente intencionais. Trata-se de uma nova etapa que é acompanhada pela investigação e exploração do ambiente exterior mas também pela aquisição da inclinação simbólica e pelo início da representação. Predominam as atividades de exploração e manipulação em contato com pessoas a sua volta de forma inteligente, para a construção da sua realidade.

A criança, nessa fase, ao manipular um objeto, tenta reproduzir os mesmos gestos que foram encorajados pelas sensações na tentativa de obter o mesmo efeito.

Isso acontece, pois [...] “A repetição do movimento em cadeia circular permite-lhe vivenciar diferentes reações que seu ato produz” (COSTA, 2012, p.32).

As possibilidades práticas, nessa etapa do desenvolvimento infantil, tornam-se muito desafiadoras, pois é o momento em que a criança se apropria da linguagem e da marcha, favorecendo sua relação com o mundo e, ao mesmo tempo, a noção de si mesma. Andando, a criança pode modificar seu ambiente, deslocando-se e identificando objetos, o que lhe permite destacá-los dentro do ambiente do qual faz parte.

Para Costa (2012), a linguagem é um fator imprescindível nessa etapa do desenvolvimento psíquico da criança. É ela que permite indicar os desejos da criança e possibilita suas motivações espontâneas, como: antecipar, calcular, imaginar etc. Dessa forma, andar e falar possibilitam à criança penetrar em um mundo novo de símbolos. Por essa razão, a criança entra em uma nova etapa, a projetiva, “[...] que caracteriza a forma do seu funcionamento mental: o ato mental projeta-se em atos motores” “[...] o gesto, portanto, precede a palavra; a criança não é capaz de imaginar sem representar” (COSTA, 2012, p.33).

Ainda de acordo com a autora, a percepção dos objetos, nesse estágio, está ampliada e a criança consegue localizá-lo e transportá-lo à medida que acredite necessário. Será nessa atividade de exploração dos objetos que a criança se sentirá confortável para dominar seus movimentos, imitando o que vê ao seu redor. Essa imitação antecede a representação para o desenvolvimento psicológico da criança, por isso deve ser entendida como o momento em que se inicia a organização do pensamento, já que a criança se torna capaz de dar significado ao símbolo e ao signo e consegue encontrar um sentido para o objeto.

Com a função simbólica, a criança poderá elaborar mentalmente o espaço que explora. Ela, nesse momento, tem entendimento dos objetos e das pessoas. Caminha-se, então, para a construção do seu eu corporal, característica desse estágio. Todavia, essa integração dos espaços exterior e interior só poderá ser possível à medida que a criança experimentar com seu próprio corpo, com o dos outros e com os objetos. Reconhecer-se no espelho é um exemplo que mostra uma conquista importante no âmbito cognitivo. (COSTA, 2012).

Perto dos dois anos, essa mesma autora considera que a criança construa uma infraestrutura na qual o “eu” começa a se permitir *ser*. Os recursos de manipulação, exploração e fala ampliam consideravelmente sua interação com o meio humano e

físico. No entanto, a criança ainda não se sente capaz de separar do conteúdo de sua percepção, assim como também não consegue separar sua personalidade da do outro.

Na última etapa, referente à fase da Educação Infantil, foco de nossa pesquisa, a criança de 3 a 6 anos entra no *Estágio do Personalismo*. Trata-se da fase em que a criança faz a exploração de si mesma, como um ser diferente do outro, por meio de atividades como sedução e imitação, reconhece e realiza sentimentos de oposição ao outro. Começa a surgir, então, a discriminação do *eu* e o *outro*, por isso predominam expressões como: meu, eu, não, etc.

Bastos e Dér (2012) explicam que esse estágio está totalmente voltado para a pessoa, sua consciência corporal, enriquecimento do eu e a construção da personalidade. A imagem corporal já se torna diferenciada e reconhecida.

Essa tomada de consciência corporal torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança, porque ela passa a se reconhecer, iniciando sua constituição como pessoa. É possível perceber que as aquisições e desenvolvimento da criança vão acontecendo de forma gradual e alternada, pois progressivamente ela vai tomando consciência de si como um sujeito social. Nessa fase, sua necessidade de se afirmar e de conquistar autonomia será recheada de conflitos, os quais perpassam a questão da afetividade, pois:

Na teoria walloniana, a relação entre os progressos da afetividade e os da inteligência só podem ser compreendidos a partir de uma relação de reciprocidade e de interdependência. As condições para a evolução da inteligência têm raízes no desenvolvimento da afetividade e vice-versa. Dessa forma, para se pensar a pessoa na psicogenética, da walloniana, é preciso compreendê-la a partir da interação da inteligência, da afetividade e do ato motor (BASTOS e DÉR, 2012, p.40).

A relação afetiva vivida pela criança com o outro propicia a sensação de bem-estar e esse sentimento configura um grande incentivo nas relações de convivência.

A passagem de um estágio para o outro é denominada por Wallon (1979) como: alternância. Essa alternância provoca sempre um estágio novo e é o ponto de partida de um ciclo para outro, assim a criança se desenvolve de tal forma que se modifica de uma idade para a outra.

Nessa fase, a criança passa por momentos de oposição, sedução e imitação. Não é difícil vê-la se contradizendo e reivindicando, pois ela já é capaz de assumir sua intenção, lutar para ter o objeto a que lhe interessa.

Ainda consoante com as ideias de Bastos e Dér (2012), para conseguir o que deseja, a criança poderá usar a força, mentir, recusar-se a emprestar um brinquedo, da mesma forma que pode ser capaz de partilhar seus brinquedos somente com o intuito de beneficiar uma pessoa.

No que se refere ao aspecto motor em correlação com os aspectos emocionais, os movimentos da criança nessa etapa, estão exuberantes. Ela os realiza com perfeição, mas tem necessidades de ser elogiada e admirada, já que mostra todas as qualidades que possui para chamar atenção das pessoas de que mais gosta.

As mesmas autoras observam que, para Wallon, essa etapa é decisiva quanto ao desenvolvimento de frustração ou arrogância, as quais, se não forem orientadas, podem marcar de forma duradora o seu comportamento infantil frente a reações em seu ambiente.

Ainda enfatizam que esse estágio é marcado por um intenso trabalho afetivo e moral. A esse respeito, Wallon (1981) faz alertas em relação ao meio escolar, acreditando que ele seja fundamental para o desenvolvimento, pois esse espaço se torna diversificado, rico e oferece muitas oportunidades de convivência com outras crianças e adultos. Entretanto, a família, não restam dúvidas, é referência principal e indispensável nessa fase.

Segundo Bastos e Dér (2012), Wallon afirma que as atividades em grupo devem ser privilegiadas, uma vez que essas práticas sociais intervêm diretamente no processo de desenvolvimento da criança. As relações das crianças com o seu meio são marcadas por momentos importantes, os quais permitem manifestações de exprimir ou realizar. Assim, criança é capaz de fazer a distinção do outro e assume a vontade de que sua identidade seja anunciada.

As diferentes fases que a criança passa nesse estágio têm como principal objetivo promover a distinção da sua pessoa em relação ao seu ambiente, entretanto esse reconhecimento de si dá-se de forma confusa, com a mistura de diversos critérios aos quais ela recorre para chegar à distinção frente ao ambiente em que está. A respeito disso, Bastos e Dér (2012, p.47) afirmam que:

No personalismo, o pensamento infantil caracteriza-se por um sincretismo de caráter global, confuso e contraditório, em que se encontram misturados os vários planos do conhecimento: critérios afetivos prevalecem sobre os objetivos e lógicos na seleção dos temas de sua atividade mental (BASTOS e DÉR, 2012, p.47).

Nessa fase, portanto, a criança ainda se encontra de forma conflitante, porém todas em todas as dimensões, as quais recorre para distinguir-se, prevalecem critérios afetivos, pois eles se destacam em suas preferências na atividade mental.

As autoras caracterizam essa fase mental como frágil. Nesse contexto, o estímulo torna-se importante, já que, nesse momento, a criança pode se tornar instável, necessitando de intervenções externas para que possa suprir a fragilidade de suas condutas voluntárias. Defendem, ainda, que a consciência de si, concretizada nesse estágio, será condição fundamental para que ocorram as conquistas necessárias no novo estágio, que se constituirá particularmente na dimensão cognitiva.

No que se refere à afetividade nesse estágio de personalismo, trata-se do fio condutor do desenvolvimento, pois, na sua construção psíquica, a criança aprende a perceber o que é seu e o que é do outro e adquire entendimento de si em relação ao objeto.

Apesar de Henri Wallon destacar ainda mais dois estágios, conforme já dissemos, apresentamos somente os estágios relacionados às fases das crianças de Educação Infantil, pelo fato de essa pesquisa voltar-se precisamente para essa faixa etária da escolaridade e com o intuito de que consigamos aprofundar consideravelmente no cerne do nosso escopo de pesquisa.

A seguir, discutiremos o que pesquisou Almeida (2000) sobre Wallon e a Educação no seu estudo sobre a pessoa completa, integrando os domínios afetivo, cognitivo e motor e revelando como desenrolam os estágios do desenvolvimento, a interdependência e a predominância de cada conjunto. Tudo isso é indispensável nesse estudo já que será nessa fase inicial do desenvolvimento que ocorrerá a origem dos processos psíquicos do seu humano.

### 2.1.2 Wallon e a educação

Almeida (2012), em consonância com as ideias de Wallon, defende que cada etapa experimentada pela criança deve ser vivida de acordo com seus objetivos e necessidades. Dessa forma, o educador precisa se preocupar com o atendimento à criança, adequando o meio escolar às suas possibilidades naquele momento de aprendizagem.

Em se tratando do aspecto escolar, a teoria walloniana sugere a utilização de procedimentos pedagógicos diversificados para cada idade de formação, levando-se em conta que as formas de pensamento e de afetividade são diferentes nesses estágios.

Para Almeida (2000), a pedagogia de Wallon tem uma marca humanista e três de suas propostas se destacam. A saber:

1. A escola não pode se limitar a instrução, mas sim ao desenvolvimento da pessoa completa, devendo tornar-se um instrumento para a sua evolução, integrando as dimensões: afetivas, cognitivas, motora e do ser humano;
2. A eficiência da ação educativa dependerá fundamentalmente do conhecimento que se tenha da natureza da criança;
3. Será no meio físico e social que as atividades infantis poderão ser realizadas, assim a escola deverá absorver as possibilidades oferecidas.

Henri Wallon valoriza o ambiente escolar como sendo um local cheio de possibilidades e de conhecimento. Uma escola precisa conhecer as necessidades de todos e tornar-se um local onde a inteligência vai se desenvolvendo no sentido das aptidões particulares das crianças.

Acerca do papel da escola no desenvolvimento infantil, Mahoney; Almeida (2004), tal como Wallon, veem a escola como local que garante ao aluno uma base comum a qual será o alicerce para estudos futuros, porém, para tanto, todos devem ser atendidos de maneira a suprir suas necessidades. Sobre a questão dessa igualdade de acesso e de tratamento na escola, Wallon (1981) afirma que a criança se forma na cultura e que a escola é o local responsável pela expansão dessa cultura, independentemente da sua origem social, étnica ou religiosa.

Ainda segundo as autoras, no que se refere ao professor como peça fundamental na escola, quando busca um aporte teórico com a finalidade de fundamentar a prática, vê a necessidade da reflexão da ação. Esse diálogo se torna importante e faz sentido para nós professores, “ao entendermos que a teoria serve de instrumento ao pensamento, aprimora nosso olhar e nos ajuda a interpretar o que vemos” (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.120).

As mesmas autoras acreditam, ainda, que muitas vezes nossa ação docente depende muito da experiência e trajetória adquiridos ao longo de nossa profissão. Dessa forma, aprender não significa simplesmente acumular informações, mas sim

dar sentido a elas nos âmbitos afetivo e cognitivo, o que também é decisivo no universo do aprendizado infantil.

Para Galvão (2014), a escola não poderá se limitar a ação meramente de instrução, mas como o local que considera o aluno uma pessoa em processo de desenvolvimento. Reconhece que o saber escolar não pode deixar de considerar o meio físico e social, ao contrário disso, deve, a partir dele, construir as potencialidades capazes de transformar essas realidades. Na perspectiva de Wallon, assim como do trabalho que apresentamos, não se considera o desenvolvimento intelectual como a meta exclusiva da educação, “mas sim, como um status de parte no todo constituído pela pessoa” (GALVÃO, 2014, p.98).

Segundo essa autora, a psicogenética walloniana não resulta de uma pedagogia meramente conteudista, mas sim daquela que permite ao sujeito incorporar os elementos da cultura. Trata-se da prática pedagógica que valoriza a dimensão estética da realidade e coloca o sujeito em desenvolvimento no lugar de destaque, tendo, o processo de construção da sua personalidade, fundamentalmente centrado na expressão do eu.

A autora salienta que: “Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários ‘campus funcionais’ que se distribuem na atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência)”. Defende, dessa forma, o pensamento de um “ser” geneticamente social, tendo, em seu processo de desenvolvimento, estreita dependência das condições concretas que vive em seu meio. Trata-se de um projeto de elaboração da *psicogênese da pessoa completa* (GALVÃO, 2014, p. 32).

Também Mahoney e Almeida (2010) reconhecem a escola como local privilegiado para a formação, onde o indivíduo está em contato com métodos e conteúdos de ensino, os quais permitem gostar da verdade, do espírito livre e do senso crítico: “Formar o homem-cidadão significa formar a pessoa, constituída a partir das condições orgânicas e das condições sociais. Significa dar à criança e ao jovem as melhores bases para o desenvolvimento motor-afetivo-cognitivo. (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p. 123).

Vista dessa maneira, a formação do sujeito se constitui de forma abrangente, a partir das condições encontradas no próprio sujeito e nas fases do seu desenvolvimento em consonância com as condições encontradas no meio com que ele interage.

O desenvolvimento da inteligência para Wallon, segundo as autoras, está ligada ao desenvolvimento da personalidade da criança como um todo. Nesse caso, a escola necessita reconhecer o aluno como um ser em pleno processo de desenvolvimento e assegurar que todas as dimensões desse desenvolvimento serão consideradas.

Para Mahoney; Almeida (2010), Wallon define a psicogênese do homem relacionada a duas condições: a orgânico e o meio. Essa teoria elucida que o desenvolvimento é um processo ininterrupto de modificações provocadas pela relação das pré-disposições definidas geneticamente com os fatores externos. Esse meio externo é responsável por induzir e provocar sucessivas aprendizagens.

Ainda de acordo com as autoras, a prática educativa deve contemplar todas essas dimensões com o objetivo de promover o desenvolvimento de todas elas. Além disso, ainda afirmam que se houver destaque em uma, em detrimento de outra, o docente estará modificando aquela, de forma que as crianças não estarão se desenvolvendo de forma equilibrada.

O aluno é uma pessoa concreta, constituída tanto de sua estrutura orgânica como de seu contexto histórico, e traz inúmeras possibilidades de desenvolvimento que podem ser efetivadas conforme o meio lhe ofereça condições. (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p. 125).

É muito comum encontrar na escola, tal como abordam as autoras, uma relação entre movimento e agitação, o que é considerado um problema de aprendizagem. Todavia, para a visão walloniana, essa expressividade motora está fortemente ligada ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da percepção da criança.

Para Wallon (1981), o ponto de partida da educação é a experiência da criança, o que ela traz, seu saber e sua trajetória. Concorde, Mahoney; Almeida (2010), que sua espontaneidade e iniciativa devem ser valorizados.

Ainda no esteio dos aspectos educacionais que circundam o desenvolvimento da criança, as possibilidades de desenvolvimento escolar entre professores e alunos são inúmeras, por isso não podemos pensar em estudar sobre professores e alunos em separado. Os alunos e professores são seres completos, com afeto, cognição e movimento, logo, quando o professor oportuniza um ambiente propício ao desenvolvimento do aluno, ele também promove em si próprio modificações e

reflexões que melhoram sua prática e o seu ser pessoal. (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

### 2.1.3 Os meios e os grupos

Segundo os estudos de Mahoney; Almeida (2012), conforme já apresentamos acima, Wallon reconhece o meio como o complemento indispensável ao desenvolvimento do ser humano, devendo atender as suas necessidades motoras e psicomotoras. São nas relações que estabelece com o meio que ocorrem transformações mútuas nas quais o indivíduo se modifica de acordo as mudanças sociais.

No caso específico da criança, sua constituição biológica será amplamente transformada à medida que ocorrem as mudanças sociais e de sua existência. Já no tocante da totalidade do ser humano, a sociedade coloca o homem em contato com novas necessidades e recursos diante do meio, propiciando novas possibilidades de evolução. Assim, [...] “O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e depois psicomotoras” (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.78).

Em quaisquer das fases da vida, o que realmente importa são as semelhanças das obrigações dos meios pelos quais o indivíduo passa. Em se tratando do desenvolvimento infantil, a família é o primeiro meio em que a criança irá satisfazer suas necessidades e onde adquire as suas primeiras condutas sociais (WALLON, 1981).

Essa teoria walloniana enfatiza a importância do conceito do meio, relação atribuída à dimensão das relações humanas, dos objetos físicos e do conhecimento. O meio é o local onde a criança pratica sua ação e essa participação é diferente em cada etapa do seu desenvolvimento.

O ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e substitui-o em grande parte, sobretudo na criança. Ora compete precisamente às emoções, pela sua orientação psicogenética, desenvolver estes laços, que se antecipam à intenção e ao raciocínio. (WALLON, 1981, p.149).

Para além dos ambientes de interação familiar, a escola representa um meio funcional que abriga um meio social variado, ocasionando momentos de comparações

e discordâncias. justificados pelas diferentes formas de pensar e ver o mundo daqueles que nela estão. Nesse sentido, [...] “A escola não é um grupo propriamente dito, mas antes um meio onde podem constituir-se grupos, de tendência variável e que podem estar em harmonia ou em oposição com os seus objetivos” (WALLON, 1979, p. 165).

Em termos comparativos, a escola, ao possibilitar a vivência social dos seus integrantes, desempenha um papel importante na formação da personalidade da criança, na medida em que propicia sua participação da criança em diversos grupos mas também maior conhecimento sobre si mesma. Já a família, segundo Wallon, é o grupo em que a criança estará acolhida de forma a assegurar-lhe as necessidades básicas, como a alimentação. Além disso, é a primeira forma de educação, constituindo um grupo de ação múltipla (WALLON, 1981).

Vemos, portanto, que Wallon (1986) define grupo como sendo um local que exerce uma ação essencial na vida da criança e cuja constituição poderá variar de acordo com as idades e aptidões. No que se refere ao grupo escolar, é muito importante inculcar os sentimentos de pertencimento, onde todos são responsáveis por cada um. Por isso, é válido afirmar que: “O meio abriu o caminho não somente a múltiplos ensaios práticos de educação como também a investigação sobre as necessidades de atividade na criança e sobre a influência que ela sofre dos meios em que se encontra” (WALLON, 1981, p.22)

Nesses grupos e a partir das relações com o outro, as crianças vivenciam experiências e práticas que proporcionam ao adulto observar suas ações e reações, possibilitando buscar soluções e estratégias úteis ao seu desenvolvimento.

Segundo Wallon (1981), o grupo, além de ser importante para a aprendizagem social da criança, é indispensável ao desenvolvimento de sua personalidade e consciência. Além disso, também de acordo com a teoria walloniana, o individualismo e o espírito coletivo são momentos complementares que podem ocorrer dentro dos grupos. Assim, a criança toma consciência de suas próprias capacidades e sentimentos quando está no grupo mas também assume tarefas que vão levá-la a regular suas ações, controlando-as.

Pelo exposto até essa etapa do estudo, entendemos que o convívio com o outro leva a criança a vivenciar diversas formas do pensar e do agir que o outro possui. Nesses momentos, as intervenções realizadas pelos adultos sobre as crianças

possibilitam situações de conflitos que parecem necessárias ao seu desenvolvimento e ao sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, defendemos que o processo de desenvolvimento se faz frente aos meios e grupos, por isso se torna indispensável a figura humana do professor, como organizador e mediador desses grupos.

Salientam Mahoney; Almeida (2010, p.79) que “Nos grupos, o aluno poderá ter a vivência de papéis diferenciados, aprenderá a assumir e dividir responsabilidades, e respeitar regras, a administrar conflitos e compreender a necessidade do aprender a conviver”. No caso dos grupos formados durante a Educação Infantil, etapa do desenvolvimento priorizada em nossa pesquisa, as atividades lúdicas compõem um eixo estruturante nas ações pedagógicas dessa fase da escolarização e estão seguramente alinhadas às interações necessárias para a formação da criança integral.

Ainda de acordo com Mahoney; Almeida (2010), será na forma com que a criança é trabalhada em seu meio, considerando as expressões afetivas com colegas e professores, as trocas, a interação com meios diferenciados e com cargas mais sutis e afetivas, que se proporcionarão situações para o pleno desenvolvimento infantil. Para as autoras, torna-se muito importante pensar no trabalho a ser realizado nos grupos, já que serão neles que iremos reconhecer a personalidade da criança. É imprescindível trabalhar de modo a estimular os sentimentos de solidariedade, ao invés da competitividade, e o respeito às especificidades do indivíduo, ao invés da discriminação, já que a consciência de cada um vai nascer a partir do grupo.

#### 2.1.4 Eu e o outro

De acordo com Werebe (1986), Wallon anuncia que o sujeito toma consciência primeiramente do seu eu para poder imaginar o outro, pois a pessoa constitui o pensamento primeiramente de si para depois compreender a existência do outro.

Na presença do entendimento que a pessoa faz de si mesma, na sua construção e desenvolvimento, ela descobre o outro, entretanto esse processo será determinado pela evolução biológica e social apresentada no desenvolvimento da criança. Temos, na infância, um ser totalmente absorvido em si mesmo, como se nada existisse para ele fora dele próprio. Para que a criança possa se dar conta da presença

de *outro* ser, é necessário que sua consciência se torne social, “[...] isto é, que ela se abra a representação dos outros indivíduos, cuja consciência deverá ter, entretanto, as mesmas prerrogativas que a dele” (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986, p. 156).

A premissa básica nessa relação de reconhecimento é a igualdade de direitos, a qual implica a necessidade de um compromisso entre os envolvidos. Esse compromisso será em fazer o *eu* ser capaz de enxergar o *outro* como igual a você. Dessa forma, as situações de interação com o *outro* produzem, naquele que está se relacionando, conexões úteis que o levam a perceber nessa relação a espontaneidade necessária na troca com o *outro*. Essa troca relaciona-se com situações de bem-estar ou de mal-estar, o que provoca satisfação, prazer e outras reações úteis, os quais levam o indivíduo a um sistema espontâneo de reações afetivas.

Ainda para as autoras, no início de seu desenvolvimento, a criança interage de forma simplesmente fisiológica, pois suas ações necessitam ser completadas pelo adulto. Entretanto, logo a criança passa para o plano da expressão e da compreensão, das relações com o outro. Nesse momento, as relações emotivas se tornam cada vez mais intencionais e se percebe que suas ações terão reações no outro (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986).

A mesma relação intrínseca entre o desenvolvimento da criança e sua relação com o outro é valorizada por Wallon (1979), ao defender que:

Para que consiga separar-se deste bloco subjetivo onde se aglomeram todas as impressões, todas as noções que recebe das coisas, será preciso que de estritamente individualista a sua consciência se torne social, ou seja, que se abra à representação dos indivíduos que são ele mesmo e cuja consciência deve todavia ter a mesma prerrogativa que a sua. (WALLON, 1979, p.149).

Essa reciprocidade faz com que a criança estabeleça uma relação natural e emocional. Quando em contato com sua mãe, por exemplo, logo que ganha um sorriso, responde rapidamente ao sorriso da mãe. Percebe-se, com isso, que as emoções são comunicativas, contagiosas e como se traduzem facilmente pelo coletivo, pois “[...] a emoção engendra impulsos coletivos, a fusão das consciências individuais em uma única alma comum e confusa” (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986, p.161).

As autoras ressaltam que Wallon costuma se referir à emoção como antecessora do pensamento, pois ela depende de uma vida psíquica muito mais

antiga que das representações e de decisão. Dessa forma, segundo ainda as autoras, a união das situações ou do ambiente emotivo começa a ser global e não se separa.

A criança, dessa maneira, apropria-se das relações de prazer que realiza com o outro, mesmo que inicialmente ainda não perceba sua posição em relação a ele. Essa fase começa, após o período chamado por Wallon (1979) de alternância, e é, para a criança, uma situação de crise, já que será neste momento que ela vai se perceber diferente. Segundo Werebe; Nadel-Brulfert (1986), nota-se momentos nos quais a criança se sente dona das situações e dos objetos, o famoso: *meu*, por isso ela opõe à partilha e sente o desejo da propriedade sobre o objeto. Trata-se de um sentimento de competição, da vontade de se apropriar do que é do outro, caracterizado por Wallon (1979, p.48) como:

O egocentrismo opõe-se pelo contrário ao facto de o sujeito só ter percepção e interesse por si mesmo. O mundo revelou-se, alargou-se em seu redor; mas é ele que ocupa o centro, ou seja, está no ponto de partida ou no ponto de chegada de tudo o que se produz.

Conforme vemos, nessa fase, a criança inicialmente percebe-se como o centro das atenções, acredita que ocupa um lugar de destaque e no centro de toda e qualquer situação.

Isso começa a perder força somente quando a criança se depara com situações de afirmação e estabilidade, passa a se perceber e possuir uma autonomia plena, já que “[...] acredita na exterioridade total do outro e na integralidade total do seu eu” (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986, p.163). Com o passar dessas fases, a criança consegue se perceber desassociada do outro e percebe-se como uma pessoa diferente da outra.

Esse postulado teórico walloniano e dos estudiosos de sua teoria colabora com o entendimento de que o sujeito possui a necessidade genética de dissociação, pois, apesar da constatação que o eu e o outro são complementares, a evolução da consciência pessoal da criança faz um ser humano íntimo e essencialmente social.

### 2.1.5 A natureza das emoções

Dantas (1983) anuncia que a emoção aparece no período inicial do psiquismo, como uma estreita sintonia que começa por inserir a criança no meio social. Trata-se

de um elemento que estabelece uma ligação imediata entre os indivíduos e, segundo Wallon, é por intermédio dela que se operam a articulação entre o social e o orgânico.

A emoção constitui o objeto privilegiado na análise de Wallon, já que, segundo o autor, é por meio dela que se passa de uma condição de consciência puramente tradicional e essencialmente individual para uma “nebulosa psíquica” entre o eu e o outro (DANTAS, 1983, p. 158).

Esse sincretismo afetivo anunciado por Wallon revelou que a primeira reação do ser humano era uma mistura de natureza social e fisiológica. A afetividade, na forma de emoção ou sentimento, irá impregnando todas as ações humanas e assumindo formas expressivas na motricidade. Nas primeiras etapas do psiquismo, as condições fisiológicas e sociais estão ligadas intimamente numa espécie de determinismo mútuo.

Seguindo ainda as concepções de Dantas (1995), a teoria da emoção vem realizar uma dinâmica dialética das funções: naturais; de adaptação social; realização e expressão e, com isso, representou o “sustentáculo do edifício walloniano” (DANTAS, 1983, p.160). A simbiose afetiva, seguida da simbiose orgânica do período fetal, vai dissolvendo e permitindo a diferenciação do indivíduo, pois a criança nasce para a vida psíquica pela emoção. À emoção cabe, portanto, a função de unir os indivíduos entre si, pelas suas reações mais orgânicas e mais íntimas. Essa confusão acarreta consequências, oposições e desdobramentos, momento em que poderão surgir as estruturas da consciência.

Essas emoções correspondem, ainda, a reações similares ou recíprocas dos outros, possuindo um grande poder de contágio, como é o fato da grande intensidade de emoção nas multidões, quando ficam mais frágeis as noções de individualidade, provocando motivos puramente afetivos, como ódio, rancores ou devoções cegas.

Em nosso ambiente, podemos testemunhar situações tais como o riso e os soluços, desencadeando reações de alegria ou tristeza, ou seja, simples disposições orgânicas e afetivas, assim como o calafrio que é originário da febre ou do frio, são situações associadas aos efeitos da emoção, sem qualquer intensão emocional. Assim, todos os efeitos presentes na emoção têm origem periférica ou visceral, entretanto esses efeitos podem ser projetados como “reflexos condicionais”, podem depender de situações que o próprio meio impõe ou mesmo associadas a seu próprio desenvolvimento psíquico. (DANTAS, 1995, p. 104)

Com essas situações vividas pelo indivíduo chega-se à transferência da emoção, através de categorias de objetos ou situações que ficam ligados à sensibilidade ou à alma de cada indivíduo, tornando-se uma espécie de identidade. Todavia, “Para estabelecer o elo entre emoção e suas origens é necessário observar a criança desde a mais tenra idade” (DANTAS, 1995, p.104).

De acordo com as situações já vividas, quando o indivíduo já consegue atingir o pensamento imaginativo, ou seja, nutre-se de imagem, o sentimento puramente emocional perde força, dando lugar à condição de sentimental. As observações realizadas por Wallon mostram que o comportamento entre o temperamento do sentimental e do emotivo apresentam distinções fundamentais, pois “O sentimental inicia a cadeia que, passando pelo imaginativo e pelo sonhador, chega ao raciocinador” (DANTAS, 1995, p.117).

Na criança, ao observamos esses diferentes tipos de sentimentos, poderemos perceber a predominância de um sobre o outro, diferente do adulto em que essas manifestações não se apresentam de forma exclusiva e sistemática

Ainda sobre o universo infantil, o gosto peculiar, característico da fase pela contradição ou o desatino, podem com frequência tornar a criança inteiramente inacessível à emoção durante algum tempo, porém, da mesma forma, não existe criança que, em condições normais, não apresente uma incontinência emotiva, explosões súbitas ou crises emotivas.

De acordo com Dantas (1995), a multiplicação ou não dessas crises relacionadas à emoção depende muito do educador, pois, graças aos mecanismos do reflexo condicional, elas passam a constituir um meio de ação sobre o ambiente. Há que se considerar também que existem assim crianças habitualmente ansiosas e conseqüentemente “más”, mas há outras passivas, com fisionomia abatida, possivelmente desenvolvidas sob a influência familiar ou do ambiente.

No início da vida e nos primeiros estágios do desenvolvimento psíquico, na criança já se observa, sob a influência de carícias, uma agitação muito viva, contorções, gemidos, aceleração do pulso, brilho no olhar, além de outras manifestações atribuídas ao prazer. Essas emoções se propagam pelo corpo, de tal forma que também nasce a alegria dos movimentos, através das carícias, da hora do banho, quando lhe tiram a roupa ou mesmo com a manipulação dos objetos que lhe agradam.

Na mesma idade de três ou quatro anos, dividem-se movimentos de realização e de entusiasmo, os quais ocorrem, por exemplo, quando as crianças cozinham algo para a família, quando brincam ou correm, pois a excitação do movimento pode ter os mesmos efeitos do prazer e das carícias.

Temos outras atitudes que despertam manifestações diversas, tais como: a presença de outra pessoa, a raiva ou cólera, o medo. São situações que ocorrem a partir das estimulações orgânicas, as quais originam as emoções. Os efeitos da emoção evoluem e diferenciam-se sob a influência da sensibilidade e, nesse caso, dependem das estimulações que estão presentes no ambiente social e dos efeitos que ele exerce sobre essa sensibilidade. Entendemos, dessa maneira, que o predomínio primitivo das reações orgânicas tende gradualmente a desaparecer diante das impressões experimentadas pelas pessoas em seus espaços de interação.

Segundo Dantas (1995), as emoções constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se distinguem como alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação se torna reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos e mais duradouros, têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si.

Relacionada a esses estados de bem-estar e mal-estar da pessoa está a afetividade que possui sentido abrangente e está sempre presente no desenvolvimento humano. Podemos, inclusive, afirmar a existência de manifestações afetivas que vêm antes do aparecimento das emoções. As primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta, com a fome ou com a saciedade são, do ponto de vista walloniano, manifestações com tonalidades afetivas primitivas. Essas manifestações, ainda em estágio primitivo, têm por fundamento o tônus, o qual mantém uma relação estreita com a afetividade durante o processo de desenvolvimento humano, pois é a base de onde emergem as reações afetivas.

Ainda de acordo com Dantas (1995), a criança pequena parece, a cada instante, misturar suas reações às do meio, já que, por não ter outro como testemunha das próprias emoções, basta que esteja sozinha para cessar o choro, por exemplo. Entendemos, dessa forma, que a emoção tem a necessidade de suscitar reação similares ou recíprocas sobre o outro, como uma grande forma de contágio. Isso se confirma também nos grupos de pessoas, nos quais, quanto mais se apaga em cada um, sua noção de individualidade, mais as emoções são deflagradas com maior intensidade e facilidade.

Podemos perceber facilmente, através das cerimônias, jogos e danças, a exaltação e os impulsos do mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônico. Fazer com que os grupos realizem os mesmos gestos e atitudes é evidentemente uniformizar e desenvolver os efeitos da emoção. Dessa forma, ela revela o poder de desempenhar seu papel na evolução humana.

No tocante à formação desses grupos, para Dantas (1995), isso não se resume simplesmente a um ajustamento de condutas. Na verdade, constitui-se por meio da colaboração, pois, mesmo num ambiente de crianças pequenas onde existe a imperícia, é preciso arrastá-las juntas para a ação que necessita produzir-se pelo contágio de uma circunstância anteriormente vivida. Para a autora, Wallon afirma sobre isso que a emoção é diretamente proporcional ao grau de imperícia.

A emoção é condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana, na medida em que possibilita iniciar uma forma de comunicação básica e ainda primitiva. Porém, há nessa comunicação o sentido de profundo lastro sobre o qual se construirá a comunicação linguística, a qual transportará à vida cognitiva.

A emoção, ainda segundo Dantas (1995), estabelece, dessa forma, as bases da inteligência e como ela se identifica com o desenvolvimento humano. A afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre ela. A princípio, estimular a inteligência se define como uma tarefa de alimentar a afetividade e o avanço das ações afetivo-emocionais, encontradas nas relações pedagógicas, representará provavelmente o elemento catalisador em prol dos avanços cognitivos. Nesse sentido, a autora parece concordar com Wallon quando permite afirmar que a emoção é o agente mediador da ação pedagógica.

Todavia, estudando a visão walloniana do desenvolvimento humano, percebemos que nenhuma relação é simples e unidirecional. Entre a emoção e a cognição existe a conexão, mas também oposição, já que ambas passarão por fases ou situações as quais, por vezes, precisarão de combustível para alimentar essa atividade racional. Essa possibilidade de relação entre afetividade e cognição vai depender, portanto, de mecanismos cerebrais e fisiológicos como também do meio e sua relação cultural.

Segundo Dantas (1983), a emoção é contagiosa, regressiva, e aumenta nas situações de incapacidade, como a autora chama de “circuito perverso”. Em contato com a criança, ser emocional por natureza, o adulto fica vulnerável a essa

contaminação da emoção, prejudicando sua atuação e sua serenidade, assim, quanto mais emoção, mais inadequação. Romper com esse circuito não é tarefa fácil e raramente é feito. A emoção raramente recebe tratamento e perde-se, muitas vezes, a chance de utilizar essa emoção como alimento de intervenção pedagógica e crescimento pessoal. Quando identificamos a emoção juntamente com a noção da afetividade, o que corresponde a um momento mais tardio, com um maior componente psíquico, e menos orgânico, a questão central passa a figurar nas relações com o desenvolvimento da inteligência.

Nessa trama apertada da psicogenética walloniana, Dantas (1983) concorda que entre a afetividade e a inteligência existe a reciprocidade. Com ela, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa, em que os pontos de partida e de chegada são a construção da personalidade.

Existe, segundo Dantas (1983), um grande desafio posto à ação educativa que é da compreensão da existência de uma evolução histórica da afetividade, porém se trata de mudanças íntimas na expressão e nas exigências afetivas. De início, a afetividade, ainda confundida com emocionalidade, manifesta-se e é alimentada na forma epidêmica, tônico-postural: o toque, as nuances da voz, a troca de olhares. São recursos fortíssimos, pois, se pensarmos em lançar um olhar encorajador numa ação que a criança esteja desempenhando, isso repercutirá diretamente na sua elaboração da realidade.

Na criança, o riso e o choro, inicialmente, têm expressão abdominal, antes de aparecer no rosto. A autora coloca que a criança tem seus efeitos contidos na emoção com origem periférica ou visceral. Os motivos provocados pela emoção podem pertencer a uma ordem bastante diferenciada, pois, além de físicas, elas podem ser consequências que o ambiente social impôs ao indivíduo ou até estar associada ao seu desenvolvimento psíquico.

Desde o nascimento, podemos observar no bebê as reações emotivas de mal-estar e bem-estar na ocasião de se alimentar, sacudir as pernas, de se espantar ou de olhar e sorrir para as fisionomias queridas. De fato, as manifestações afetivas ou emotivas são facilmente observadas nos primeiros sinais de vida psíquica do ser humano. Todavia, a sua relação com o outro estabelece numa comunhão imediata, sem qualquer intenção intelectual. Essa relação adulto-criança se caracteriza por ser um tipo de vínculo marcado por uma elevada temperatura afetivo/emocional, em que o adulto se vê invariavelmente exposto ao contágio.

Ainda conforme Dantas (1995), as emoções constituem funções essencialmente plástica e expressiva. Sua substância fundamental é o tônus muscular, através dele suas estimulações chegam a todas as superfícies de excitação. Por intermédio do tônus, as emoções acham-se relacionadas a diferentes tipos de sensibilidades que medem e a regulam dependendo das reações do organismo.

Segundo a autora, o significado da emoção é essencialmente psíquico, ela não pode ser explicada a não ser como um meio de ação num processo de comportamento:

Os emotivos e os sentimentais são dois tipos de indivíduos com temperamento claramente distintos. O sentimental pertence ao tipo dos que estão mais ao abrigo da tempestade emotiva, pois ele é antes de tudo um ideativo, cuja ideação líquida a cada instante a tensão emotiva (DANTAS, 1995).

As reações emotivas se apresentam de forma quase automáticas e são estimuladas pelo ambiente. Ela é extinta a medida em que se transforma em paixão, pois o apaixonado é habitualmente aquele que domina suas reações afetivas.

Ao estudar a afetividade, percebemos que existe no campo das investigações um caminho aberto para trilhar. Isso ocorre, pois Wallon, em seus estudos, nos proporciona conhecer no desenvolvimento humano, apresentando os estágios que são predominantemente afetivos e que permitirão uma compreensão dos possíveis desdobramentos e seus limites.

A relação recíproca impede qualquer forma de determinismo. Assim, a constituição biológica da criança não será a única forma de destino, existindo efeitos amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência.

As autoras Mahoney; Almeida (2010), também falam sobre a teoria do desenvolvimento elaborada por Wallon. Elas sugerem que, segundo o autor, a pessoa aprende pela sua integralidade e, ao mesmo tempo, a partir de sua atuação conjunta das dimensões afetiva, cognitiva, motora e pessoal, as quais constantemente se perpassam e se misturam.

Inicialmente, segundo as autoras, a primeira característica da relação afetiva é da epiderme: o toque, o contato e as atividades que vão nascendo através dessa relação. Posteriormente, vamos ao caminho do olhar, das expressões faciais e da entonação de voz.

As experiências vividas pelas crianças, nessas interações sensoriais com o adulto e através de suas relações significativas, estão carregadas de intenção, transformando as emoções orgânicas por meio das articulações com o social (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

As emoções, ainda segundo as autoras, parecem desempenhar o papel de sistema de expressão das necessidades da criança. Elas possibilitam a compreensão do não-verbal. Na teoria walloniana, a emoção poderá ser vivenciada em aspectos como: material: aquele que sentimos e demonstramos; biológica: pelo órgão da pessoa que sente, pelo próprio indivíduo; social: expressiva e composta pela linguagem. A emoção possui, portanto, função de nos fazer demonstrar, de nos fazer se comunicar com o nosso mundo social. A respeito disso, afirmam:

A emoção 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 padrões posturais para o medo, alegria, raiva, ciúmes, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.18).

As emoções, conforme defendem Mahoney; Almeida (2010), são expressas através de: alegria, cólera, tristeza e medo. São demonstradas pelo indivíduo mas também se revelam a partir das percepções dos outros, ao passo que, na teoria walloniana, cabe ao adulto perceber e identificar todas essas expressões.

De toda forma, há a necessidade de ter o 'outro' para que as emoções sejam demonstradas. Diferente de como ocorre a emoção, o sentimento e a paixão são manifestações afetivas que necessitam de uma representação psíquica no indivíduo, ou seja, são estados que já foram incorporados e assimilados.

Ao estudar a teoria walloniana, é possível perceber que a evolução dos sentimentos da criança vai surgindo de acordo com a evolução da cognição infantil. Se pensarmos que a afetividade se inicia pelo psiquismo infantil e sua relação está diretamente ligada ao intelecto, percebe-se que as emoções se refinam em sentimentos, com o auxílio da representação, que é uma estratégia cognitiva:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como

atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1996, p.45).

A paixão apresenta-se como um último estágio da vida afetiva, já o nascimento é o primeiro estágio e depende da representação. Para Galvão (1996) a paixão e os sentimentos são manifestações da afetividade e necessitam da representação, uma vez que ocasionam manifestações ultraemocionais. É importante ressaltar que a paixão se manifesta ainda na primeira infância de forma profunda. Para seu surgimento, a criança precisa ter consciência de si e do outro e automaticamente o controle sobre si mesma. Conforme a teoria walloniana, a criança não consegue atingir isso antes do estágio personalista (3-5 anos).

Em ambos os processos, o que está em evidência é a intensidade das sensações agradáveis e desagradáveis. Nesse sentido, a afetividade refere-se à capacidade e disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p,17).

A partir do que as autoras nos propõem, é possível perceber que a mediação do professor pode afetar seus alunos, provocando diferentes sentimentos que influenciarão nos processos do ensino e aprendizagem. Segundo Mahoney; Almeida (2010, p.224), “o professor deve basear a sua ação de forma fundamentada, pois o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa”. Conforme demonstram as autoras, a afetividade provocada pela mediação do professor propicia ao aluno alicerce fundamental na conquista do seu pleno desenvolvimento cognitivo.

O professor, segundo Wallon (1979), é o adulto dentro da escola que poderá organizar os grupos nos quais as crianças irão trabalhar. Como já conhecem a infância e consideram as aptidões de cada uma no seu planejamento, as propostas de atividades podem agir de forma a contribuir de modo mais positivo possível, principalmente porque o docente tem conhecimento de que seus alunos possuem diferentes níveis de desenvolvimento dentro desse grupo.

Segundo o autor, a prática educativa necessita ser pensada para que as atividades possam despertar nas crianças seu sentido de autonomia e possam também explorar seus objetos através de suas características e funções. Tudo isso

deve ser proposto com a intencionalidade de ampliar os repertórios gestual e verbal, promovendo maior interação da criança com os colegas, mas também com o propósito de se trabalhar sentimentos como: a espera, a solidariedade, o respeito as manifestações emocionais, além da possibilidade da resolução dos conflitos de maneira mais prudente e calma.

Segundo os estudos de Mahoney; Almeida (2010), a obra walloniana permite identificar que, no desenvolvimento educacional, a emoção desempenha o papel de agente mediador na ação pedagógica, no conhecimento e na observação da criança. Dessa forma, é possível, de maneira mais precisa, reconhecer e identificar suas diferenças, portanto, suas ações. Visto dessa forma, o professor ocupa um local de destaque. Ele é o responsável por promover essa educação integral, conhecendo os períodos e fases do desenvolvimento infantil e suas manifestações afetivas e propondo as atividades significativas para cada etapa de sua constituição. Por essas razões, o professor precisa estar atento para adequar seu ensino às necessidades afetivas da criança.

Para as autoras, o professor se torna o mediador, ou seja, trata-se do companheiro, que cria estratégias intencionalmente pensadas e planejadas e promove condições para que as ações educativas possam ser desenvolvidas pela criança. Propicia também um ambiente apaziguador, à medida que auxilia no processo dos conflitos, utilizando o diálogo e percebendo as situações motivadoras desse conflito. Além disso, apresenta meios para a criança exteriorizar e representar os estados emocionais que está sentindo e vivendo.

Ainda para as autoras, a afetividade, como um dos saberes dos professores da Educação Infantil, é totalmente justificável pelas características apresentadas pelas crianças pequenas. Nessa interação, a relação, o toque, o acolhimento, o entendimento das especificidades, o reconhecimento das expressões emocionais, a proposta para trabalhar o conflito e compreender que as emoções infantis precisam estar claras e presentes na prática educativa dos docentes.

O impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças, desde bem pequenas, estabelecem com o professor e as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades. Nessa perspectiva, se torna preocupação básica do professor garantir às crianças oportunidades de interação os colegas, já que aprendem coisas que lhes são muito

significativas quando interagem com o outro. À medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

## 2.2 As produções científicas sobre Henri Wallon

A fim de subsidiar todo o corpo da pesquisa, recorreremos à base de dados do Scielo e da CAPES, numa busca de livros, periódicos, teses entre outros, para verificar o que já se tinha pesquisado ou se havia alguma lacuna a se considerar sobre o tema desse trabalho. Deixaremos alguns desses estudos aqui citados, porém acreditamos que essa busca será constante durante nosso estudo, principalmente para apoiar e sustentar a fundamentação teórica.

No momento em que foram iniciados os estudos sobre Henri Wallon, nos deparamos com alguns autores que, além de estudá-lo, também eram professores orientadores de alunos, os quais, assim como eu, fizeram suas pesquisas com a preocupação em desvelar a afetividade na formação e prática dos professores. Citamos o caso do Grupo de estudos Henri Wallon: Psicologia e Educação, da PUC-SP, sob a orientação de Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida que, desde 2003, vem refletindo fortemente sobre o tema da afetividade, com o intuito de identificar sentimentos e emoções envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Também a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, está realizando várias pesquisas com o intuito de identificar as diferentes formas de manifestações da afetividade, focalizando a qualidade da mediação professor-aluno. Há, ainda, a Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, em Presidente Prudente- São Paulo, com o programa: Infância e Educação, no qual também emergem assuntos relacionados à afetividade.

Mencionamos aqui os saberes científicos desses seletos grupos com o propósito de apoio a esse estudo, almejando colher ao máximo as considerações e informações dos trabalhos que tratam da afetividade e da formação dos professores.

A quantidade expressiva dos trabalhos apresentados demonstra a pluralidade nos cruzamentos de diversos assuntos com a temática da formação de professores. Porém, sentimos a necessidade de refinar a busca para que possamos ter maior aprofundamento na temática da afetividade e formação, dando ênfase na teoria walloniana, bem como os que tratavam de formação e afetividade.

Dessa forma, encontramos os estudos que tratam da afetividade e docência em trabalhos como de Calil (2005), Lima (2011), Cacheffo (2012), Ferreira (2013), Milan (2013), Caires (2014), Bandeira (2014), Rabelo (2014), Alves (2014), Albuquerque (2015), Santos (2015) e Silva (2017).

As pesquisas nos possibilitaram conhecer diversos recortes do tema e buscar similaridades nas questões que tratam a afetividade como sentimentos positivos e negativos na construção da relação professor-aluno; o papel do meio como constitutivo dos indivíduos; a compreensão da maneira com que os laços afetivos são construídos em ambientes colaborativos de aprendizagem e quais estratégias caberiam ao professor colocar em prática, por meio das inter-relações pedagógicas com a finalidade de se construir um ambiente colaborativo e propício à aprendizagem.

Santos (2016), em sua dissertação **“A relação afetiva educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a partir de Henry Wallon”**, procurou estudar a relação afetiva educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, sob a concepção do teórico, psicólogo e médico Henry Wallon. Nesse estudo, a afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança e, a partir do surgimento dos elementos simbólicos, ocorre a transformação das emoções em sentimentos. Nesse sentido, a afetividade aparece como elemento fundamental na relação humana e na escola. Na fundamentação teórica dessa dissertação, está posto que Wallon destaca a afetividade como central na construção do conhecimento e da pessoa. Ela é um dos principais elementos da inteligência que pode ajudar no desenvolvimento do aluno. É necessário que o professor trabalhe a afetividade, a socialização, as relações emocionais e os aspectos psicomotores de uma maneira lúdica, visando resgatar a autoestima e despertar o interesse da criança em aprender. Além disso, deve proporcionar condições para que todos os envolvidos no processo sejam capazes de possuir autonomia frente ao conhecimento construído socialmente. Como resultado final desse estudo, ficou evidente a necessidade de o professor saber ouvir o aluno e de a escola, por sua vez, também buscar inovações em suas propostas pedagógicas com o objetivo de se adequar às necessidades de seus alunos, uma vez que, ela representa sempre um lugar de socialização, cujo objetivo é preparar o indivíduo para a vida em permanente processo de construção.

Ainda referente às pesquisas que abordam as teorias wallonianas no contexto da Educação Infantil, podemos ressaltar os trabalhos encontrados de: Zalla (2015), Maynard (2010), Rocha (2012), Aranha (2014), Alessi (2017).

Rocha (2012) em sua dissertação de mestrado, intitulada **“Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa”**, examinou quais as formas utilizadas pelas crianças para verbalizar, ou seja, para se comunicar e se expressar com os adultos. Utilizou a teoria de Henri Wallon (2007; 2008) e explorou as dimensões expressiva e comunicativa das manifestações emocionais da criança na creche, analisando seus impactos na prática educativa e na vivência da alteridade, decorrente da afetividade intrínseca às emoções na relação entre adultos e crianças.

Aranha (2014) em sua dissertação **“Formação do eu professor na abordagem walloniana”** mostrou em seu estudo uma diversidade de situações, em diferentes contextos, sobre como o professor percebe a construção do Eu Professor. Pensado a partir da perspectiva dos pressupostos de Wallon, ficou constatado que o professor busca o crescimento e isso o ajuda na construção e internalização do Eu. No aprender a ser o si mesmo e o outro, as mudanças ocorrem para ambos. Os resultados mostraram que as relações nascem e renascem a partir das relações consigo mesmo e com o outro, por meio da troca de saberes, a qual é nutrida pelo processo da construção de novas concepções e da interiorização de novas concepções e valores. Os professores abordaram como percebem e sentem o ambiente da escola, criando espaços para repensar como buscar novos caminhos e para ampliar o diálogo e o conhecimento do si mesmo. Tudo isso, foi proclamado em diferentes contextos. Também foi valorizada, nessa pesquisa, a maneira como a aprendizagem se desenvolve, tendo como estrutura as relações e interações humanas.

Temos, ainda, as contribuições de Saito (2010), quando tratou do assunto relevante para complementação e enriquecimento de nossa pesquisa. Essa tese de Doutorado, cujo título é **“Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professores”**, falou-se da legislação brasileira, no que tange à Educação Infantil. Analisou também em que medida os pensamentos de Henri Wallon (1872-1962), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) estavam presentes na

prática de sala de aula. Os resultados evidenciaram que as professoras e a equipe gestora, embora saibam da existência das diretrizes e dos documentos ao realizarem e efetivarem o planejamento, não fazem uso desses materiais. Assim, observou-se que os princípios de Wallon, Piaget e Vygotsky, muitas vezes, permeiam a prática escolar, entretanto sem um entendimento efetivo disso e tendo um consenso histórico daquilo que se deve realizar no cotidiano das práticas pedagógicas.

Sobre a criança de Educação Infantil e a formação da psiquê, apropriamo-nos das contribuições de Maynard (2010), com o estudo **“A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança e as implicações para a Educação Infantil”**, que investigou, nessa dissertação de Mestrado, a relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da crianças, bem como as implicações para a Educação Infantil. A pesquisa envolveu a observação das brincadeiras livres entre criança em uma creche-escola da universidade. As análises dessa pesquisa indicaram que existe relação entre a brincadeira da criança e o processo de constituição da sua pessoa e que o brincar apresenta evoluções de acordo com a idade da criança e a partir dos elementos do desenvolvimento que lhe são possibilitados.

Para fortalecer as questões que muito nos desafiaram no sentido da formação das professoras de Educação Infantil, citamos o trabalho de Cacheffo (2017) que, em sua tese de Doutorado **“Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana”**, teve por objetivo geral realizar um curso de formação continuada em serviço, com base nos pressupostos teóricos wallonianos. Optou-se, nesse estudo, pela metodologia qualitativa, na modalidade pesquisa-ação-coletiva, devido às potencialidades em relação à produção de conhecimento e à formação. Foi utilizado seguinte instrumento metodológico: questionário. A pesquisadora apontou a dimensão afetiva como uma lacuna na formação inicial das professoras investigadas, por isso acredita ser importante dialogar sobre as práticas educativas, com a finalidade de identificar os saberes da experiência e iluminá-los por meio de subsídios teóricos wallonianos. Assim, a produção de Henri Wallon, como fundamento teórico, favoreceu a construção de saberes pedagógicos e práticos sobre o desenvolvimento afetivo infantil, cooperando para a constituição da profissionalidade das professoras de bebês e crianças pequenas.

Destacamos, ainda, os trabalhos a seguir que muito contribuíram com nosso estudo no sentido de apresentar a formação dos professores numa perspectiva colaborativa: Silva (2017), Albuquerque (2015) e Bandeira (2014).

Silva (2017), ao final de sua tese intitulada “**Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente**”, concluiu que as profissionais participantes do estudo reconhecem a importância da formação continuada, porém exigem um aprofundamento da profissão. Afirmaram também que a formação, nos moldes que ocorrem, favorece apenas a reprodução de práticas, mas não uma reelaboração do trabalho docente.

Albuquerque (2015), em seu estudo “**Um voo emancipatório de formação: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes da educação superior**”, apontou que os professores compartilham objetivos comuns e, ao realizarem o trabalho coletivo, atingem resultados com maior rapidez e com menos dificuldades do que se fizessem sozinhos, já que se apoiam na confiança e na partilha de conhecimentos. Essa visão otimista mostra que, apesar dos erros, medos e angústias vividas na docência, os professores acreditam em um ideal do sucesso de suas práticas, já que essa troca possibilitou a manutenção dos sentimentos de confiança e força. Entenderam que, na prática reflexiva e colaborativa, analisaram a prática pedagógica e reconheceram que o contexto colaborativo aumenta as condições para o enfrentamento dos problemas do dia a dia. Essa reflexão crítica contribuiu para os docentes procurarem outras alternativas na interação com seus pares e no compartilhamento de ideias.

Bandeira (2014) nos trouxe como resultado, em seu trabalho “**Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**”, a particularidade existente no grupo de professores iniciantes e o que havia de mais abrangente: a unanimidade do caráter humano da profissão docente nos detalhes da vivência do ser e do estar professor e a grande responsabilidade que se constitui em relação ao outro. O estudo mostrou as necessidades formativas como basilares, de tal forma que os participantes possam ser motivados, criando contextos colaborativos, nos quais as contradições e suas manifestações de dificuldades e medos sejam interpretadas na intenção de que se elaborem novos sentidos da condição do ser para o estar professor iniciante.

Apesar do tema central de nosso estudo ser a afetividade, as pesquisas aqui investigadas revelaram o enfoque nas relações afetivas, nos sentimentos e nos

aspectos de interação entre os atores do contexto educacional de forma a contribuir com os aspectos que estamos explorando.

Acreditamos necessário um olhar mais abrangente para a temática proposta, já que nossa pesquisa conta com a formação colaborativa. Todavia, as pesquisas sobre a afetividade muito nos auxiliaram principalmente quando nos permitiram identificar a forma como se estabelecem essas relações e o que esses sentimentos acarretam no desenvolvimento das práticas do contexto educacional.

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO FUNDAMENTAL

A pesquisa pretende também trazer à tona documentos legais, mandatórios ou de aspectos sugestivos, de ações e condutas a serem executadas pelos órgãos e responsáveis pela primeira infância. Pretende-se, com isso, relacioná-los ao tema da afetividade, como forma de suscitar provocações ao debate e à reflexão.

Quais caminhos percorreram esses documentos no que se refere aos relacionamentos dentro do meio escolar? Estamos cientes do que os documentos legais trazem sobre a primeira infância? Os professores entendem e conhecem o que esses documentos asseguram aos alunos da Educação Infantil e a dimensão afetiva? Esses são questionamentos que norteiam os estudos nesta seção da pesquisa.

Ao iniciar a pesquisa sobre leis, diretrizes e pareceres foi interessante compreender que existem diferenças entre eles, as quais talvez nem todos conheçam. O parecer, apesar de ser uma opinião legal da consultoria jurídica, pode ser adotado ou não pelo gestor público; já a resolução é um ato mandatório que vincula a todos e deve ser observada já que configura a delegação de uma lei, como uma força normativa.

Muito se tem estudado sobre os direitos e sobre o desenvolvimento da criança na atualidade. Esse parece tema inesgotável dada a profundidade do ser criança como um sujeito social, que vive na dinâmica da sociedade e da cultura que se transforma com o passar dos tempos. Nesse sentido, novos olhares e direções vão surgindo e sendo explorados quanto ao processo do desenvolvimento infantil. Novos ângulos surgem também quanto à atuação da sociedade, do governo, dos profissionais de diferentes áreas. Vão-se alargando essas responsabilidades na medida em que novas descobertas e entendimentos vão surgindo. A cada passo novo, a ciência faz com que os conhecimentos sejam aprofundados e que se tenha mais cautela no modo de condução e execução em prol desse desenvolvimento.

Pretende-se, nessa seção, apresentar pontos em comum entre os documentos legais com o intuito de facilitar a leitura e possível consulta. Há também a intenção da divulgação desses documentos.

O intuito maior desse estudo é auxiliar o leitor, de forma mais simples, tanto no entendimento quanto na praticidade, no reconhecimento dos aspectos encontrados em alguns documentos que tratam da primeira infância, como é o caso das Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEI/99; Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Lei nº 13,257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente do Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 – Código de processo penal da Consolidação das Leis de Trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943; Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008; Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012); e da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC).

Apresentam-se, no quadro abaixo, aspectos relacionados a: definição, objetivo, responsabilidade, currículo, professor, formação e afetividade. Trazemos esses temas como proposta para melhor compreensão das semelhanças que esses documentos possuem. Pretende-se também analisar o caminhar dos pensamentos e ações em relação ao momento histórico vivido e toda sua trajetória até o documento mais recente, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular.

**Quadro 2:** Similaridades dos documentos oficiais quanto à definição da Educação Infantil

<b>Documentos</b>  <b>Aspectos Abordados</b>	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEI/99</b>	<b>Resolução CNE/CEB nº 4/2010</b>	<b>Lei nº 13,257, de 8 DE MARÇO DE 2016</b>	<b>Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC)</b>
<b>DEFINIÇÃO</b>	O presente documento, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 1999, p.63)	A Educação Infantil está assim definida: Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2010, p.4)	Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano (BRASIL, 2016, p.1)	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p.43)

**Fonte:** Criação da pesquisadora baseados nas leituras realizadas no Portal.mec.gov.br (2018).

A definição de cada documento estabelece o preceito de que o Estado deve assegurar prioridade absoluta à criança, modificando substancialmente a concepção de “criança”, considerada como pessoa, sujeito social de direitos desde a gestação. O que significa que ela tem capacidade para pensar, inter-relacionar-se, aprender,

criar, tomar decisões, eleger opções, expressar seus sentimentos, interagir com o meio ambiente, entre outros.

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre a concretização do direito à Educação Infantil, uma das demandas mais elevadas da atualidade. Foi na Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que a defesa dos direitos das crianças e do adolescente começou a ganhar força. Garantias foram estabelecidas em seus artigos 227, 228 e, mais tarde, aprofundadas com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Todas essas vitórias trouxeram como resultado a criação, em 1993, da Frente Parlamentar em Defesa da Criança e do Adolescente, no Congresso Nacional, o que, de certa forma, impulsionou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001.

**Quadro 3:** Similaridades dos documentos oficiais quanto aos objetivos da Educação Infantil

<b>Documentos</b>  <b>Aspectos Abordados</b>	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEI/99</b>	<b>Resolução CNE/CEB nº 4/2010</b>	<b>Lei nº 13,257, de 8 DE MARÇO DE 2016</b>	<b>Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC)</b>
<b>OBJETIVO DA ED. INFANTIL</b>	A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1999, p.36)	A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.5)	A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2016, p.1)	Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências (BRASIL, 2017, p.43)

**Fonte:** Criação da pesquisadora baseados nas leituras realizadas no Portal.mec.gov.br (2018).

**Quadro 4:** Similaridades dos documentos oficiais quanto à responsabilidade da E. Infantil

Documentos Aspectos Abordados	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEI/99	Resolução CNE/CEB nº 410	Lei nº 13,257, de 8 DE MARÇO DE 2016	Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC)
<b>RESPONSABILIDADE</b>	<p>[...] articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:</p> <p>I – na gestão das emoções;</p> <p>II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;</p> <p>III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;</p> <p>IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;</p> <p>V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. (BRASIL, 1999, p.37)</p>	<p>O presente Parecer, portanto, visa a orientar os sistemas de ensino e as instituições de Educação Infantil quanto a aspectos relativos à organização e ao funcionamento da Educação Infantil, necessários para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p.6)</p>	<p>[...] I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;</p> <p>II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;</p> <p>III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;</p> <p>IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança; (BRASIL, 2016, p.1)</p>	<p>Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p.43)</p>

**Fonte:** Criação da pesquisadora baseados nas leituras realizadas no Portal.mec.gov.br (2018).

O movimento em defesa da Educação Infantil alcançou importantes vitórias e uma delas foi a da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, quando se criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB). Em seu artigo 208, inciso IV,

essa emenda assegura a oferta da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 anos de idade.

Foi no ano de 2009, com a Emenda Constitucional nº59/2009, que mais uma importante conquista foi alcançada: a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica para todos os brasileiros. Essa Educação Básica tornou-se obrigatória e gratuita para indivíduos de 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e, inclusive, sua oferta também deve ser gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009, p.19).

Apesar de todos os avanços ainda há muito a se conquistar, como é nítido nas desigualdades sociais que operam em nosso país. Especialmente porque a legislação brasileira é lenta para questões relativas à educação, haja visto, por exemplo, o fato de, somente no ano de 2006, o Estado reconhecer a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, por meio da LDB, já no começo do século XXI.

Sabemos que a criança é cidadã de pleno direito. A legislação internacional e nacional a esse respeito é uma realidade, no entanto, mesmo com todo o amparo legal que dispomos na legislação mundial, ainda encontramos, em algumas situações escolares, o desconhecimento das obrigações garantidas às crianças.

O panorama atual, no entanto, nos faz compreender e ter esperança de que tanto a sociedade brasileira quanto o poder público, pretendem colocar a criança no papel que lhe é direito: a pessoa cidadã.

*A Lei nº 8.068, de 13 de Julho de 1990, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)*, é um dos documentos que, na legislação brasileira, concede à criança direitos próprios da idade e que visa a todo o seu desenvolvimento. Essa lei nos confere um novo paradigma para as relações da sociedade, da família e do Estado no que diz respeito à dignidade da criança como ser humano e sua sensibilidade e também ao que se refere à atenção e ao respeito para as características próprias de seu desenvolvimento e formação, necessitando de cuidado e defesa. Isso garante que sejam assegurados todos os seus direitos.

Como a criança não pode exigir esses direitos, cabe ao Poder Público e à sociedade tornar a escola um local que os assegure, pois as crianças precisam da garantia de condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento.

Além das garantias ao acesso ao meio educacional, a criança possui também o direito de ser cuidada e educada por profissionais aptos no que tange à formação humana. Tendo em vista essa premissa, o art. 88 da Lei nº 13.257, de 8 de março de

2016, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos: “[...] VIII especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil”. (BRASIL, 2016, p.1).

**Quadro 5:** Similaridades dos documentos oficiais quanto à formação dos professores

Documentos  Aspectos Abordados	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEI/99	Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Lei nº 13,257, de 8 DE MARÇO DE 2016	Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC)
<b>FORMAÇÃO</b>	[...]a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 1999, p.63)	[...]Participe de experiências formativas diversificadas que lhe ofereçam oportunidades de construir conhecimentos, habilidades e valores, fortalecer seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal, sua capacidade para trabalhar em equipe e para tomar decisões; (BRASIL, 2010, p.6)	[...]Art. 10. Os profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança. (BRASIL, 2016, p.1)	[...]VII. Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de desenvolvimento docente, que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem, em consonância com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino; (BRASIL, 2017, p.44)

**Fonte:** Criação da pesquisadora baseados nas leituras realizadas no Portal.mec.gov.br (2018).

Esse estudo se torna importante para que nós educadores estejamos atentos a determinações, as quais, por vezes, passam despercebidas sobre o que devemos obrigatoriamente oferecer à criança. No Parecer CEB nº22, de 17 de dezembro de 1998 (DCNEIS), encontramos as potencialidades daqueles que ficaram esquecidos e à margem, quando se pensava em um ser em miniatura:

[...] Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998, p. 18).

Ao observarmos a citação de 1998, percebemos que muitos adjetivos eram elencados para os alunos da Educação Infantil. Nesse ponto, notamos que já havia uma preocupação com os programas dedicados aos alunos para que fossem respeitados o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim de forma a expressar uma intencionalidade.

Como se pode observar pelo exposto até essa etapa de nosso estudo, vastas são as pesquisas sobre as crianças pequenas, em várias áreas das ciências humanas e sociais. Essas pesquisas apontam para grandes mudanças que ocorrem nos cinco primeiros anos de vida da criança.

Segundo *Parecer CNE/CEB nº22 (1998)*, a Educação Infantil possui um grande desafio de se constituir um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, as quais, lideradas pela educação, integrem desenvolvimento individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão (entre elas a linguagem verbal e corporal) ocupem lugar privilegiado. Dessa forma, essa modalidade educacional deve se tornar um contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.

Já para as crianças dos 4 aos 5 anos, a Educação Infantil deve garantir que haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos de convivência social. É o que prevê a legislação quando preconiza que:

Desta forma, ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada

indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral (BRASIL, 1998, p. 18).

Avançamos um pouco nesse caminhar sobre as diretrizes norteadoras e encontramos a *Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999*, que, em seu art. 3º, propõe os seguintes fundamentos para as propostas pedagógicas, as quais cabem às instituições de Educação Infantil:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e a Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p.18).

Segundo os textos apresentados por estas leis, resoluções e pareceres, são nítidas as contribuições que todas essas orientações e documentos apresentam sobre o desenvolvimento infantil e sobre a maneira como o professor e o contexto escolar devem pensar as formas de se relacionar com a criança em nossa atualidade.

O *Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009*, faz referência às relações sociais que construímos dentro do contexto escolar e nos alerta quanto à forma de olhar e atuar no dia a dia da escola. É necessário que se levem em conta os aspectos psicossociais apresentados pelos alunos, para que sejam intencionais os momentos e as formas de atuação dessas interações.

A motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p.14).

O documento *“Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”* (BRASIL, 2009, p.28) entende que o cuidar na Educação Infantil “[...] é acolher a criança, encorajar suas descobertas, respeitar a brincadeira, ouvir as crianças em suas necessidades e desejos e inquietações, interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto“.

O referido documento também propõe contribuições para as propostas pedagógicas de Educação Infantil, as quais devem contemplar o desenvolvimento integral da criança da: “[...] linguagem (verbal e não verbal), a afetividade (sentimentos e emoções), a motricidade (os movimentos, a gestualidade, a expressão do corpo no espaço) e a cognição (o pensamento, a dimensão racional), constituindo-se nas interações sociais” (BRASIL, 2009, p.30).

Outro ponto importante a citar é a concepção do currículo da Educação Infantil concebido como um conjunto de práticas as quais buscam articular as experiências e os saberes das crianças contextualizados ao saber cultural, científico e tecnológico. Outras práticas também devem trabalhadas à medida que são realizadas as trocas nas relações sociais que, desde muito pequenas, as crianças fazem com seus professores e seus colegas e que afetam a construção de suas identidades.

Contemplar essas ações dentro da escola são práticas que asseguram, de fato, um direito adquirido por todas as crianças brasileiras. Por essa razão, deve-se entender que as atividades, “intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, são práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.14.).

As práticas aqui mencionadas intencionalmente “devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. (BRASIL, 2009, p.14). A partir disso, verificamos que é necessário apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivá-las por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais esperadas.

Já a *Resolução CNE/CEB 1/2011*(*Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10*) nos traz uma série de determinações as quais vislumbram intenções e clareiam nossa atuação, no que se refere a adequações da escola para os alunos de 0 a 5 anos. Essas determinações certamente impactaram as relações e entendimentos sobre a responsabilidade delegada àqueles que pretendem se dedicar a essa etapa da Educação Básica. São elas:

- I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;
- II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;

- III – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino;
- IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos;
- V – assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional;
- VI – garantir o direito à formação profissional continuada;
- VII – assegurar piso salarial profissional; e
- VIII – assegurar condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2011, p. 10).

O último documento que iremos citar nessa breve trajetória é a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Trata-se de um referencial que comunica o tipo de experiências educativas as quais se espera que sejam ofertadas às crianças nas instituições de Educação Infantil. Ao mesmo tempo, esse texto também se apresenta como um norteador do trabalho, para as equipes de profissionais escolares, na medida em que evidencia e orienta sobre quais são os compromissos do Estado com a sociedade e o sistema escolar.

A BNCC (2017) nos impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Segundo o documento, é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar. Nessa interação, elas vão descobrindo que existem outros modos de vida para valorizar sua identidade, tais como respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Reconhecer as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e as fases de desenvolvimento da criança estão sequencialmente organizados em grupos de aprendizagem nesse documento.

Observa-se, com esse texto e outros já elencados em nosso estudo, que a Educação Infantil vem conquistando grande espaço no contexto educacional, o que pode ser comprovado pelo artigo 10º da BNCC, com seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil:

- I. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- II. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

III. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles;

IV. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

V. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

VI. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p.35).

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Por isso, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento.

A BNCC propõe que, no currículo da Educação Infantil, sejam consideradas as experiências das crianças, seus saberes da vida cotidiana e do seu contexto. Esses saberes devem ser relacionados com a cultura de cada localidade:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p.36).

Analisando todos os documentos descritos até aqui, podemos perceber a preocupação que eles trazem a respeito dos sentimentos e saberes que as crianças possuem. Levar em consideração os sentimentos e emoções pertencentes a cada fase do desenvolvimento da criança é respeitar sua individualidade, seu processo de construção do conhecimento.

Muitas crianças ficam um tempo longo dentro das escolas de Educação Infantil, locais que acabam sendo a extensão de seu lar. Diante dessa realidade, o educador deve ser aquele capaz de fazer com que a criança se sinta acolhida e segura durante todo período que permanece dentro da escola. Nesse contexto escolar, a relação do educador com as crianças e das crianças com outras crianças é constante e ocorre

por meio de atividades, brincadeiras, em suas refeições e nos momentos de sono. É de extrema importância considerar o aspecto afetivo permeando esses momentos, seja promovendo o desenvolvimento cognitivo e motor ou na promoção da autoestima e da socialização.

Abordar o tema dos direitos das crianças em nosso trabalho implica olhar para ela como pessoa humana íntegra e completa. Os direitos das crianças são uma conquista histórica coletiva e universal. Pessoas e países envolvidos nessa luta transcendem a causa que é a da própria humanidade. Quando uma sociedade olha para a criança como uma pessoa de direitos, ela reconhece toda a sociedade como sendo plena de direitos.

Entendemos que, quando paramos para olhar o significado da infância, estamos garantindo o estudo de cada época, de cada lugar e da cultura que permeia todo o seu tempo. Quando temos interesse pelo seu lugar dentro da escola e da sociedade, de certa forma estamos indo ao encontro daqueles que, um dia, serão adultos e constituirão a sociedade.

Estudar o universo infantil e atender as crianças em sua completude, no seu modo de desenvolvimento e na sua forma de estar e de agir, são ações que fazem com que a escola e seus professores possam criar condições para que elas possam ser reconhecidas como pertencentes a uma sociedade, que lhes garanta condições mínimas de oportunidades igualitárias quando se tornarem adultas.

Na perspectiva da melhoria das condições existentes na vida escolar da criança é que esse estudo nos permite encontrar, na realidade do meio escolar, uma distância ainda da legalidade de seus direitos. A prática na vida cotidiana ainda carece de um olhar cuidadoso no contexto dos relacionamentos a serem observados com a intenção de reconhecê-los, repensá-los e, quem sabe, adequá-los.

**Quadro 6:** Similaridades dos documentos oficiais quanto ao currículo

Documentos Aspectos Abordados	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEI/99	Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Lei nº 13,257, de 8 DE MARÇO DE 2016	Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC)
<b>CURRÍCULO</b>	[...] configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. (BRASIL, 2010, p.66)	[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2010, p.6)	[...] A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica. (BRASIL, 2010, p.1)	Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p.06)

**Fonte:** Criação da pesquisadora baseados nas leituras realizadas no Portal.mec.gov.br (2018).

Para tanto, é necessário haver um currículo que atenda às diferentes etapas de desenvolvimento da criança. Ele deve ser preparado por uma equipe multidisciplinar que considere o desenvolvimento integral da criança e favoreça a participação dos pais, da família e da comunidade. Esse currículo também pode ser adequado às regiões e aos municípios para respeitar a diversidade cultural existente.

**Quadro 7:** Similaridades dos documentos oficiais quanto ao tema da *Afetividade*

Documentos Aspectos Abordados	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEI/99	Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC)
<b>AFETIVIDADE</b>	[...]Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças (BRASIL, 1999, p.87)	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2017, p.5)

**Fonte:** Criação da pesquisadora baseados nas leituras realizadas no Portal.mec.gov.br (2018).

Analisando as partes dos textos nas quais havia ligação com o tema da afetividade, notamos a importância das interações sociais e afetivas na formação do ser humano, além da ideia de que o desenvolvimento nas diversas fases da criança é um processo contínuo. Observamos, ainda, que a atenção, daqueles que estão em contato com as crianças, irá interferir no resultado do momento seguinte. Essa conexão das diversas ações em benefício das crianças da Educação Infantil é um passo fundamental para a construção de uma sociedade formada por indivíduos que sejam socialmente produtivos e emocionalmente saudáveis e responsáveis.

### 3.1 Formação continuada para o professor da Educação Infantil

As demandas legais apresentadas no início desse capítulo, bem como as discussões acadêmicas já elucidadas, apresentam-se como pontos positivos e fortalecedores da formação de professores da Educação Infantil. As *Diretrizes*

*Curriculares Nacionais* para o curso de Pedagogia, tanto sua forma inicial, bem como ao que tange à formação continuada, aproximam os professores do contexto acadêmico, o que viabiliza a ampliação da qualidade do trabalho docente no que se refere ao cenário da formação dos professores da Educação Infantil. Dessa forma, essas diretrizes sugerem uma gama de saberes, atitudes e comportamentos que o educador precisa obter para atender às dimensões referentes ao desenvolvimento do seu trabalho, como mediador do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Acerca da formação continuada de professores, essa deve ser vista como um elemento da atividade humana que utiliza o conhecimento construído e que pode levar à reflexão da forma como esse profissional constrói sua formação. Com ela, mobilizam-se os saberes pertinentes às práticas docentes e quais atitudes deverão desempenhar com seus alunos, na direção da eficiência da prática pedagógica na Educação Infantil.

Nóvoa (2017) salienta a importância da formação profissional como matriz, referindo-se à formação para uma profissão. O autor considera a necessidade de se constituir um local de formação de caráter híbrido, onde possamos ligar a universidade às escolas públicas, entrelaçando a formação do professor, a qual deve ser totalmente vinculada com a dimensão profissional e baseada na aprendizagem. Essa formação funcionaria como uma espécie de reflexão e pesquisa; convergência e colaboração. Também se faz necessária a ação pública, de modo que a sociedade esteja presente e participe da escola, trazendo humanidade para esse local. Dessa forma, valoriza-se tanto os conhecimentos práticos do ambiente escolar e do meio social, quanto as teorias basilares da universidade.

Gradualmente, a formação continuada de docentes tem se configurado como aporte relevante para a melhoria e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Isso aparece na visão dos próprios professores, os quais compreendem seu ofício como uma tarefa complexa. Na prática, essa formação continuada constitui formas de subsidiar e até mesmo ampliar as perspectivas dos professores, sendo, muitas vezes, o incentivo quando adquirem novos conhecimentos, expandem suas ideias, desenvolvem habilidades e repertórios, mediante os saberes compartilhados com outros educadores.

Sobre isso concordam, Nóvoa (2017) e Shulman (2014) quando afirmam a necessidade de se atentar para algumas etapas que são fundamentais à base do conhecimento da profissão do professor: a interposição profissional. Nela, os

professores com outros professores reconhecem-se como colaboradores de suas potencialidades; ganham a consciência da corresponsabilidade entre professor iniciante e professor experiente; e chegam à indução profissional, caracterizada pela exposição de fatos do trabalho desses profissionais, os quais merecem ser refletidos e compartilhados.

Ao falarmos da Educação Infantil e suas especificidades, a formação de professores para atuar nesse nível de ensino requer processos diferenciados que considerem as necessidades docentes para se movimentar em uma prática extremamente complexa. As práticas pedagógicas desses professores necessitam de uma atenção diferenciada, especialmente no que se refere à ludicidade.

Nesse contexto, é necessário que as práticas de formação em serviço destinadas aos professores de Educação Infantil, contemplem a compreensão da criança como um todo, além de sua reflexão constante acerca da Educação Infantil e seus fundamentos, princípios e finalidades, seus mecanismos e estratégias de ação. Nesse sentido, esperam-se também investimentos institucionais e pessoais para a ressignificação dessas práticas e suas repercussões no movimento de elaboração e ressignificação dos saberes dos professores, bem como na constituição de sua composição profissional.

Zabalza (2007) aponta, em seus estudos, nos contextos de atenção à infância, a observação do professor de Educação Infantil como uma questão central, já que pode ser esse o ponto de partida para o processo de avaliação diagnóstica. Com essa observação, o professor pode obter informações sobre cada criança e, a partir dessas observações pontuais, desenvolver seu projeto curricular; bem como a forma da avaliação que será realizada sobre o aluno; e os caminhos do trabalho junto de seu grupo. Essa questão da observação para o desenvolvimento precisa ser definida com muita atenção e partindo das especificidades dos níveis esperados, já que o professor precisa estar preparado e ser capaz de analisar e observar com propriedade técnica seu aluno.

Segundo o autor, algumas observações serão necessárias para que o professor de Educação Infantil, possa desenvolver de forma eficiente o trabalho junto as crianças pequenas: a observação do desenvolvimento centrada em cada aluno e embasada no seu processo de desenvolvimento; a observação curricular, dando sentido à construção e efetivação de um projeto curricular; a observação de sua autoavaliação como um recurso no incentivo ao seu desenvolvimento profissional; a

observação de um projeto realmente estudado e estabelecido; além da observação para a pesquisa, como base para a promoção da pesquisa educacional.

Ainda segundo o autor, o professor deve saber, qual é o nível de desenvolvimento de seu aluno para que seja capaz de criar um ambiente favorável às atividades que serão produzidas naturalmente e àquelas nas quais eles precisarão de apoio do seu professor. Por essas situações, o papel do professor deve ser o de um profissional atento aos diversos contextos infantis, ciente de sua função privilegiada que possibilita a identificação do nível individual de cada criança, proporcionando a ela a avaliação do seu desenvolvimento. Tudo isso constitui uma razão importante no ensino e treinamento profissional.

Na continuação do entendimento de Zabalza (2007), os professores de Educação Infantil precisam estar preparados para atender às demandas atuais da nossa sociedade. São mudanças que ocorrem devido aos grandes avanços sejam eles tecnológicos ou sociais, referentes a novas constituições familiares ou novas formas de pensar e estar no mundo:

A ideia do profissionalismo docente e das suas exigências é aplicável, da mesma maneira, aos professores (as) de Educação Infantil do que aos dos outros níveis do sistema de ensino. Mas no caso da Educação Infantil, as competências que definem esse profissionalismo possuem perfis próprios (ZABALZA, 2007.p. 28).

Para o autor, a carga do componente das relações é muito forte quando falamos em crianças pequenas e professores de Educação Infantil. Essa relação concebe, provavelmente, o recurso fundamental no momento de trabalhar com as crianças pequenas, quando se verifica que, ainda segundo o autor, a maior parte dos problemas encontrados entre criança-adulto são de fato nas relações mal estabelecidas. Capacidades de cordialidade, proximidade, originalidade, capacidade de se impor e estabelecimento de limites para com as crianças bem pequenas tornam ainda mais importante o reconhecimento dos professores de Educação Infantil sobre as características da infância, bem como as atitudes necessárias para lidar com elas.

O mesmo autor enfatiza, ainda, que a saturação dos componentes emocionais e do desenvolvimento pessoal ocorrem com maior frequência para esses professores e não são poucos aqueles que desistem sob o impacto da demanda assídua, do grande envolvimento pessoal e da grande necessidade do autocontrole.

Outro fator que traz preocupação ao cenário educacional do professor de Educação Infantil, segundo considerações do autor, deve-se aos novos planos de estudo de algumas graduações, devido à enorme separação entre o mundo escolar e a universidade.

Sonia Kramer (2013) discute a história da formação e permanência do professor de Educação Infantil na carreira, suas inquietações e trajetórias, o cuidar, o educar, identidade profissional e os problemas entre teoria e prática. A formação do professor, segundo a autora, é parte constitutiva do processo para que sejam assegurados o direito à eficiência da escola de Educação Infantil.

A autora revela também a importância dos estudos dos profissionais nas diversas áreas do conhecimento infantil, na problemática das concepções da infância, em seus aspectos metodológicos, os quais são necessários para repertoriar os contextos empíricos onde as crianças agem e atuam. Importante salientar a intervenção, a reflexão e o fazer educativo dos professores nas atividades das crianças, salientando a metodologia utilizada a qual carece estar pautada em observação e reflexão, compartilhadas pelos demais profissionais.

Com base nas considerações de Bassedas; Huguet; Solé (2007), a evolução da criança na Educação Infantil será desencadeada pelas escolhas das principais ações educativas planejadas pela equipe escolar, tais como:

- O jogo: por ser um meio que permite realizar atividades lúdicas diversas, jogos de linguagem, motricidade ou jogos cognitivos;
- As rotinas: as crianças necessitam de momentos de bem-estar, de uma série de cuidados, necessidades vitais;
- O descanso, a alimentação e a higiene: além de uma série de situações que necessitam organizar pessoalmente o dia da criança.
- Atividades coletivas: são úteis para que as crianças sintam que fazem parte de um grupo e que possuem diferenças entre si. Trata-se de um momento especial para que o professor possa colher informações de protagonismos, avanços.
- Atividade Individual: trabalha a concentração e o trabalho personalizado, desenvolvendo na criança possibilidades de execução.

As autoras acreditam que os profissionais de educação devem facilitar as ferramentas para conhecer a realidade do aluno, aproveitando todos os momentos de

interação, para motivá-los a atuar, a assumir novos caminhos, a relacionar-se, a colocar dúvidas e a buscar soluções.

Pelo exposto, vemos que aprender e ensinar na Educação Infantil demandam análise, reflexão, observação e otimização da prática docente. Vale ressaltar que não há um receituário pronto, existem as especificidades e as particularidades inerentes às crianças pequenas, portanto cabe ao professor de Educação Infantil estar preparado para atuar nessa complexidade, a fim de planejar e prever situações que fomentem o processo de desenvolvimento dos seus alunos.

#### 4 METODOLOGIA: A ESCOLHA DAS LINHAS E DOS TECIDOS

Nesta seção, descreveremos o percurso metodológico do presente estudo, entendendo que, dessa forma, esse percurso possibilite a construção colaborativa do conhecimento e das práticas de formação e pesquisa. Esclareceremos como se deram os procedimentos de investigação e como foram organizados.

A experiência como diretora de escola, durante aproximadamente dez anos, numa rede municipal de ensino do interior paulista, suscitou a vontade de desenvolver sistematicamente estudos acerca do “**saber**” dos professores da Educação Infantil. Diante dessa experiência de vida e profissional marcada por dúvidas e incertezas desde que saímos da universidade e nos encontramos dentro do contexto escolar, cuja realidade é de extrema responsabilidade e ao mesmo tempo contraditório, percebemos a necessidade de discutir, com aquele grupo de professores com quem convivíamos cotidianamente na escola, seus dilemas e dúvidas enquanto “**ser**” professor.

Percebíamos também que, dentro da escola, as relações do “**saber-ser**” parecia um tanto difusa e, por muitos momentos, presenciávamos professores se sentindo pedidos na sua própria função. Essa situação muito nos angustiava, porque sentíamos a falta de ações planejadas naquele contexto, as quais ressignificassem a prática pedagógica daqueles profissionais. Dentro daquelas relações, o tema da afetividade sempre pareceu significativo, por vivenciarmos momentos tão delicados entre professores-alunos e alunos-grupo, no que a teoria walloniana poderia auxiliar.

O tema da afetividade nos pareceu, ainda, uma porta de entrada para que pudéssemos desencadear outros, como um recurso na tentativa de suprir necessidades pessoais e profissionais. Pretendíamos, assim, contribuir para o avanço do “**saber-fazer**”, construído na amálgama da academia pelos pesquisadores e aquele construído na escola pelos professores.

Entendemos que, quando abordamos a proposta de formação em serviço, foi porque acreditávamos que o desenvolvimento das atividades dos professores de Educação Infantil, suas angústias, dificuldades e suas experiências positivas precisavam ser compartilhadas, refletidas e dialogadas pelo grupo.

Diante do descrito, decidimos pela realização de uma pesquisa-formação-colaborativa, visando ao auxílio na construção de espaços de formação e coprodução

de saberes, permitindo maior acesso desses profissionais a conhecimentos que fomentem o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como também promovam o desenvolvimento profissional de outros professores.

Dessa maneira, entendemos que as necessidades formativas são pertinentes para o desenvolvimento profissional e, através delas, podemos evoluir pessoal e profissionalmente, complementando as lacunas por vezes deixadas pelos processos formativos e reconhecendo que esse processo de desenvolvimento é inerente à constituição da pessoa humana.

Buscamos desenvolver, com esse estudo, contribuições com a coprodução de conhecimentos e com a formação profissional do professor de Educação Infantil, acreditando que o indivíduo não se encontra completamente formado profissionalmente ou mesmo pessoalmente, precisando aprimorar-se sempre. Procuramos, através das formações e encontros coletivos, auxiliar esses profissionais no sentido de seu desenvolvimento para novas competências relacionadas à atividade prática.

Ao apresentarmos a metodologia dessa pesquisa, pretendemos deixar claro os passos que a pesquisadora seguiu em seu desenvolvimento, abrindo possibilidades para que outros pesquisadores possam rever os caminhos que foram seguidos e, assim, verificar possíveis contribuições trazidas à comunidade científica.

Segundo Duarte (2002, p. 140), a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final do estudo: “Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”.

A intenção maior e fundamental é desenvolver um processo de formação continuada com professores da Educação Infantil, com vistas a conhecer suas percepções sobre o conceito de afetividade e as intervenções que fazem na sala de aula.

Será fundamental a capacidade do pesquisador em articular teoria e empiria em torno do seu objeto de pesquisa: “[...] isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais” (DUARTE, 2012, p.152).

Entendemos que a escolha dessa modalidade de pesquisa possibilite a criação de espaços coletivos de aprendizagem e de desenvolvimento na formação continuada

dos sujeitos envolvidos, permitindo a produção e o compartilhamento de conhecimentos sobre o tema da afetividade. À medida que o tema foco desse estudo se relacionar com as vivências trazidas por seus participantes, os professores de Educação Infantil tornar-se-ão objetos coletivos da atividade. Pressupõe-se, então, a necessidade de organizarmos um estudo em que os participantes poderão, de forma cooperativa, trazer reflexões e vivências no sentido do compartilhamento de possíveis soluções e novas aprendizagens.

Criar contextos em que sejam ressignificadas as compreensões e práticas da formação continuada de professores poderá oportunizar a esses profissionais momentos para revisitar a relação da teoria e da prática. Esse revisitar torna-se algo necessário para a construção de novas formas de ensinar, como constitutivas dos sujeitos, o que acaba permitindo a elaboração de espaços de discussão os quais favoreçam o diálogo entre os profissionais.

O foco está no envolvimento dos participantes em, realmente, ouvirem e agirem com o outro, não como observadores neutros, mas como agentes ativos na produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo (MAGALHÃES, 2014, p.25-26).

Pensar em uma formação, no ambiente escolar, faz desse local, lugar prioritário de trocas e reflexões, por contar com uma grande concentração de vivências, posturas e saberes. Não compreende apenas uma formação visando a técnicas e procedimentos, mas sobretudo uma formação carregada de ideologias, valores e crenças. Portanto, trata-se de uma nova forma de agrupar, com enfoque nos conteúdos e nas estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

Segundo Magalhães (2014), utilizar-se das formações para a construção de conhecimento parece tarefa muito importante, ainda mais relevante quando ocorrem por meio de processos que investigam as ações com os professores, ao invés de somente falar sobre eles. A formação continuada e de desenvolvimento profissional, proposta por essa pesquisadora, deve ser entendida como atividade de coprodução de saberes de forma crítica e reflexiva.

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com “quanto investimos” o nosso “eu” no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso

ambiente sociocultural, assim conhecemos nossa prática (NÓVOA, 2017 p.72).

Diante de tudo que foi descrito, esclarecemos que a formação, a ser realizada pela pesquisadora, pretende gerar cooperativamente dados e conhecimentos, através da realização desse trabalho. Para tanto, contamos com a efetiva participação dos integrantes na intenção da promoção de novos saberes, novas possibilidades e estratégias, os quais possam repertoriar e colaborar com sua prática em sala de aula.

#### 4.1. Tipo de pesquisa

Consideramos, para esse estudo, a pesquisa qualitativa no sentido de que nos propomos ouvir o outro, como ele pensa, sente, fala, como percebe as coisas que o rodeiam e que sentido e significado dão a elas. A metodologia qualitativa permite entender a perspectiva do outro por se tratar de uma forma de estudo voltado para a percepção dele acerca dos fatos e situações.

Propomo-nos, em nosso estudo, a trabalhar com pesquisa e formação. Devido ao fato de se tratar de um Mestrado Profissional, as ações que interferem diretamente na prática são bem-vindas e imprescindíveis. Segundo Gatti;Barreto;André (2011, p.15), as pesquisas sobre formação apresentam um crescimento acentuado, o que tem significativa relevância, pois é muito importante conhecer o que os professores estão sentindo, falando e pensando, para que, através desses dados, possamos encontrar formas de desvelar “[...] quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos”, de uma forma coletiva e colaborativa.”

Val ressaltar que o termo colaborar, na perspectiva dessa pesquisa em educação, representa a possibilidade de compreensão da prática docente, elemento substancial para o processo de pesquisa e o da formação (IBIAPINA, 2008). Nesse sentido, a autora tem como interpretação: “[...] colaborar, nesse sentido, não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que todos os partícipes têm vez e voz em todos os momentos da pesquisa”. (IBIAPINA, 2008, p. 33).

A pesquisa colaborativa, portanto, permite que cada participante fale o que pensa e fale sobre o que acredita, o que garante a troca de saberes e oportuniza a discussão sobre assuntos pertinentes aos professores. Trata-se de momento de

reflexão, de assumir para si e para o grupo a responsabilidade de uma nova consciência e atitude.

Desgagné (2007) nos acrescenta, sobre esse tipo de investigação, a ideia de coprodução de saberes entre pesquisadores e docentes. O que necessariamente requer discutir o que é colaboração e distinguir as diferentes perspectivas de pesquisa que utilizam essa categoria como condição para a produção de saberes científicos. Segundo o autor, durante muito tempo, nas pesquisas sociais e humanas, houve a predominância da concepção de que a produção de saberes dos pesquisadores e dos docentes deveria se restringir aos contextos de suas atuações. Assim, de um lado, ficava a produção dos pesquisadores do mundo acadêmico e da pesquisa científica, enquanto, do outro lado, estavam os saberes da escola, dos professores, da prática educativa, restrita e limitada à explicação da prática pela própria prática. Segundo o autor, surge a possibilidade de que colaborativamente pesquisadores e docentes possam estar alinhados num processo de construção de saberes em projetos comuns, cuja produção de conhecimento desenvolva espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas, em prol de uma educação mais justa e igualitária.

O autor defende ainda que, na pesquisa colaborativa, não necessariamente os docentes precisam se envolver colaborativamente em todos os movimentos do estudo, tampouco da mesma forma e com a mesma intensidade. Assim, destaca o movimento de coprodução de saberes como aquele responsável pela negociação das decisões, dos procedimentos e das atribuições de cada participante no decorrer da investigação, levando-se em conta tanto os interesses da comunidade científica quanto os dos professores e da escola.

Nesse sentido, o mesmo autor descreve como pesquisa colaborativa aquela em que há interação entre pesquisador e docentes, os quais conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica. Nesse processo, os pesquisadores negociam sentidos com os docentes por meio de espirais de reflexão crítica e produzem interpretações acerca das práticas educativas ao trazerem à tona questionamentos relacionados à determinada problemática proposta. Ademais, toda essa conjuntura também apresenta um projeto teórico e prático de compreensão de um grupo de docentes.

O cruzamento dessas interpretações produzidas no âmbito da investigação representa o campo de colaboração criado na pesquisa conjuntamente por

pesquisadores e professores. Assim, na pesquisa colaborativa, a compreensão de professores sobre o seu trabalho é susceptível de influenciar as compreensões dos pesquisadores, no decorrer do desenvolvimento da investigação sobre as práticas e as concepções do ato de educar-formar.

Para Desgagné (2007), refletir é uma atividade mental, que ocorre quando olhamos para dentro de nós mesmos, quando pensarmos sobre o que acreditamos e identificamos nossas crenças. Todavia, ao nos depararmos com a prática e com a realidade, vemos as contradições sobre as quais precisamos refletir. Destaca-se essa característica como essencial quando pensamos em grupo, em que as múltiplas competências de cada um dos partícipes se conectam no desenvolvimento da pesquisa e, nessa interação, acredita-se estar a qualidade da pesquisa colaborativa. Ou seja, o saber que espera produzir não é estritamente acadêmico, tampouco estritamente prático. Convidar os docentes da escola para participar do projeto de pesquisa possibilita a construção da formação contínua, com foco na compreensão teórica e na transformação dos fazeres diários.

Outro ponto relevante que Desgagné (2007) levanta sobre a importância das pesquisas colaborativas se refere ao distanciamento que o autor acredita existir entre a universidade e o meio escolar, isto é, entre a teoria e a prática. Para ele, a responsabilidade da universidade não parece refletir nas ações docentes de forma a auxiliar os professores a enfrentar, de modo mais favorável, a complexidade das situações educativas com as quais se confrontam cotidianamente.

Segundo o autor, essa forma de abordagem colaborativa supõe um processo de construção conjunta entre os envolvidos na pesquisa, oportunizando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento da profissionalização dos docentes. A pesquisa colaborativa, portanto, coopera para a aproximação e mediação entre os membros da comunidade escolar. O autor acredita, ainda, que essa modalidade de pesquisa proporciona ao professor um momento de executar a sua prática profissional, de forma a se tornar reflexivo. Isso ocorre à medida que aborda sua prática com os pares, acreditando ser um momento facilitador na perspectiva de um aperfeiçoamento contínuo.

Partindo-se da premissa que a colaboração é um processo dialógico e dialético, que envolve o pensamento em conjunto sobre o agir e nos concede ouvir e compreender o outro, pesquisadores como: Ibiapina (2008), Magalhães (2009),

Oliveira; Magalhães (2011) entre outros, contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas sobre a prática colaborativa no contexto escolar (IBIAPINA, 2008, p. 77).

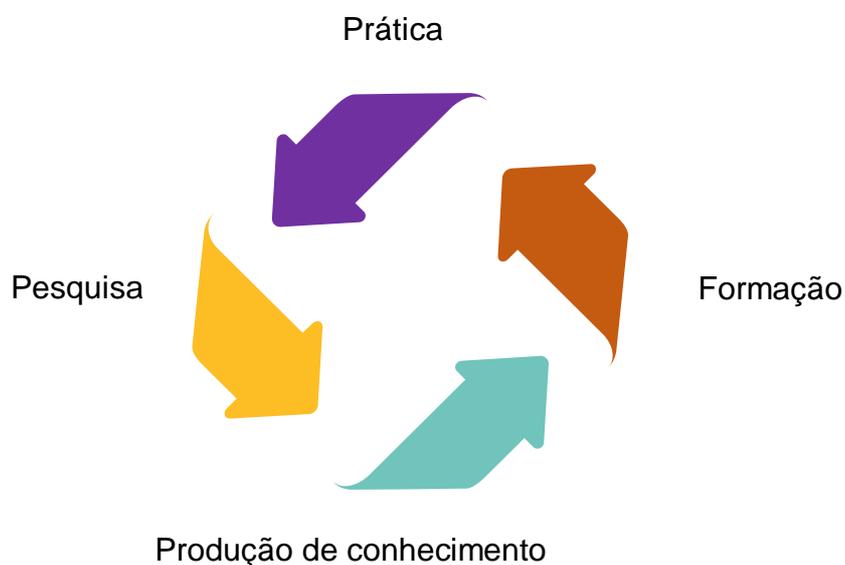
Esses estudos têm como intuito central a discussão, compreensão e transformação dos modos de agir nos contextos escolares. O foco está na relação colaborativa entre os agentes, pensada e organizada para a criação, compreensão e transformação das práticas diárias dos contextos a que se pretende tratar.

Para Magalhães (2010, p. 33-39), as pesquisas, que se colocam como ativistas e intervencionistas, na compreensão e transformação crítica dos sentidos de ser educador, isto é, pesquisas cujo foco está na produção de ações voluntárias para o empoderamento dos participantes, são consideradas colaborativas.

Essa pesquisa colaborativa possibilita novos olhares e posicionamentos, cria uma síntese dialética que ganha novos contornos na tríade ação-reflexão-nova ação. Vygotsky (1991 *apud* MAGALHÃES, 2010, p.86.) “materializa-se um método de pesquisa como instrumento-e-resultado, e não como instrumento-para-resultado”.

É válido ressaltar que colaborar na pesquisa significa que a descrição, informação, confronto e reelaboração e ações reflexivas realizadas pelos partícipes ocorram a partir de interpretações de situações práticas e teóricas. Essas situações criam as condições para a elaboração de novas compreensões, concordâncias e/ou discordâncias em relação aos discursos dos seus pares e das teorias vinculadas ao objeto de discussão. Nos momentos das atividades realizadas em colaboração, todos no Grupo são aprendizes, apreendendo as experiências, os conhecimentos, as reflexões, os objetivos e a organização cognitiva-afetiva do outro (PIEROTE, 2017).

A figura abaixo resulta desse processo: do movimento que a pesquisa colaborativa acredita desencadear. Já a pesquisa-formação, indicada na problemática de nosso estudo, confronta teoria e prática da sala de aula, gerando um movimento de produção de conhecimento que envolve o pensar-agir, agir-refletir.

**Figura 1:** Esquema da pesquisa colaborativa

**Fonte:** Criação da pesquisadora baseada em leituras realizadas em Ibiapina (2008, 2016), Magalhães (2010), Pierote (2017).

Deve-se destacar que a participação de todos os envolvidos requer um alto engajamento dos participantes bem como motivação em realizar o que será proposto, para que ocorra de fato uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Segundo Ibiapina (2008), os processos de pesquisa que são construídos colaborativamente oferecem potencial que auxiliam o pensamento teórico, fortalecem a ação e abrem novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional, inclusive à pesquisadora-participante.

A formação crítico-reflexiva não se reduz aos problemas meramente pedagógicos gerando ações particulares, mas antes essa ação colaborativa propõe promover o desenvolvimento profissional de todos, por ser um processo coletivo de ações e reflexão, possibilitando possíveis mudanças nas práticas.

Vale ressaltar que, nas últimas décadas, aumentaram as pesquisas que investigam os docentes e sua formação, passando a retratar melhor a vida escolar do professor. Dentre as investigações que vão além da simples descrição e se voltam para a transformação da realidade social, temos a proposta de Kemmis (1986 apud IBIAPINA, 2016, p 34) apontando seus estudos para a pesquisa colaborativa como uma modalidade que surgiu para tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, permitindo-lhes a transformação da cultura docente, baseada na produção de conhecimento. Segundo o autor, esse processo

investigativo favorece tanto a produção de conhecimentos quanto o desenvolvimento profissional.

A pesquisa colaborativa se distingue das práticas tradicionais de investigação, pois têm os professores como participantes nas decisões de responsabilidades pelas ações que o grupo acredita necessária ao desenvolvimento em conjunto, o que possibilita transformar uma determinada realidade educativa.

Essa forma de pesquisa pretende ser desenvolvida em um processo formativo, em parcerias nas relações pessoais em torno de um objetivo comum. Pauta-se na construção dos diálogos e de respeito mútuo por meio de um trabalho coletivo, pensando futuramente num trabalho colaborativo.

[...] a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Depois de todas as contribuições trazidas pelos autores aqui citados, somadas ao desafio de romper com o velho na busca do novo, faz-se necessário buscar novas trilhas, vislumbrando outros caminhos na tentativa do auxílio à qualidade no trabalho do professor e conseqüentemente no ensino do aluno.

No entendimento de Bandeira (2014), não mudamos por imposição, mas em movimento espiral e cíclico, envolvendo partes de reflexão e tomada de consciência do pensar e do agir.

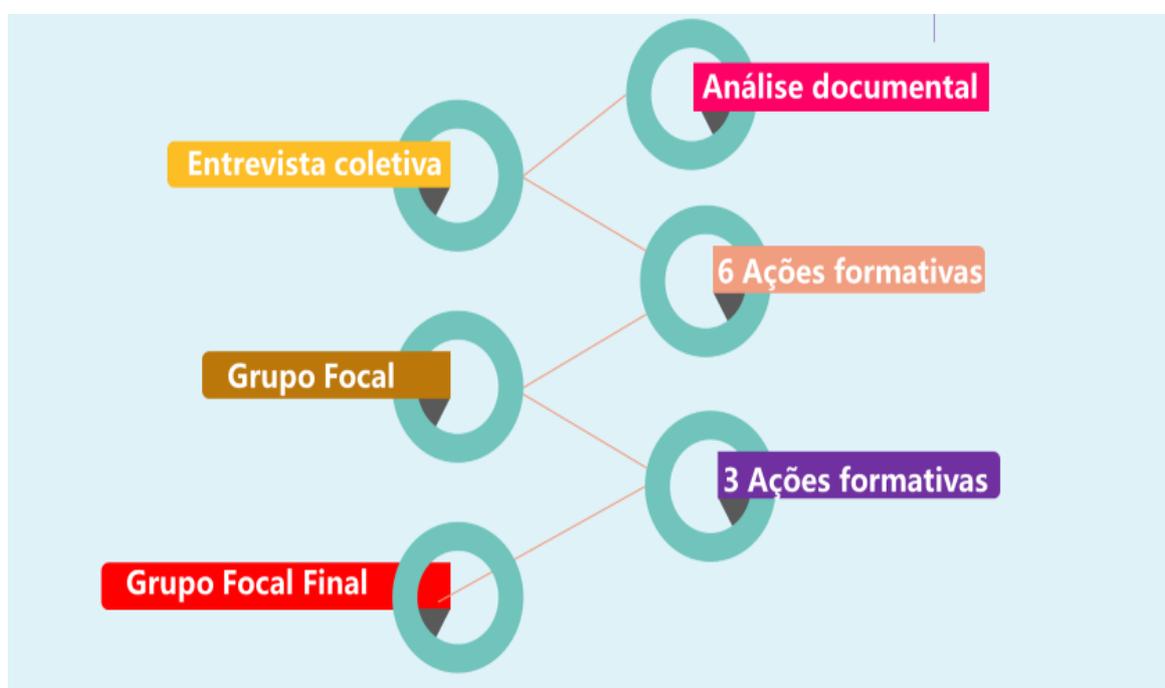
Vislumbrando esse movimento de colaboração e entendendo a importância das mudanças paulatinas, nossa pesquisa propõe auxílio quanto ao tema da afetividade nessa proposta da reflexão coletiva, em que, por meio das falas dos participantes e a partir das ações formativas, o professor possa reavaliar suas ações e propor novas formas de ensinar. Partindo do princípio de que as práticas só podem ser compreendidas como parte de uma totalidade, essa construção acaba por trazer muitos benefícios quando os saberes são partilhados junto aos seus contextos.

Essa pesquisa assume o compromisso de investigar situações concretas, confrontadas com as reflexões teóricas, no sentido de atender às necessidades que cabem ao desenvolvimento acerca dos objetos e fenômenos da realidade.

## 4.2. Percurso Metodológico

Com a finalidade de apresentar coerência em toda a pesquisa, de forma a buscar responder seu problema norteador e considerar os objetivos propostos, foram utilizados os métodos de pesquisa conforme demonstram a figura abaixo. Optamos por esse formato de apresentação na tentativa de trazer ao leitor uma visão global e facilitada dos caminhos percorridos durante nosso estudo.

**Figura 2** – Síntese organizacional da pesquisa



Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nos pressupostos teórico-metodológicos.

Abaixo, descrevemos cada uma das etapas desse estudo:

**1 - Pesquisa documental:** refere-se aos documentos oficiais mandatórios ou não que tratam a Educação Infantil brasileira, os quais foram pesquisados nas páginas da internet: Diário oficial da união e portal do Mec. Utilizaram-se também os livros: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Educação Infantil; Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais; Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

De acordo com Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: Não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

Já segundo Pádua (1997), pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Tem sido largamente utilizada nas ciências sociais para investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

**2 – Entrevista Coletiva:** é um instrumento que permite o diálogo, com a narrativa não só de experiências como também a exposição de ideias até mesmo divergentes. As entrevistas coletivas propiciam situações dialógicas e analíticas, ajudando a identificar conflitos sem esconder ideias divergentes ou ambíguas. Nesse formato de entrevista, qualquer participante pode ocupar a posição de entrevistador, expondo sua opinião.

Kramer (2007, p. 73) descreve suas experiências, com esse recurso de pesquisa e informa que “[...] nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostraram mais espontâneas, fazem perguntas umas às outras, mudando, portanto, de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador”.

A entrevista coletiva possui um roteiro a seguir, o qual se encontra **no Apêndice I**. Nossos objetivos nessa etapa foram: identificar pontos de vista dos participantes; favorecer a problematização do objeto a ser estudado; possibilitar que certos temas pudessem ser colocados em discussão; e problematizar o objeto da pesquisa que é a capacidade de perceber o outro. A entrevista coletiva oportunizou aos participantes a manifestação de suas ideias e o intercâmbio de informações.

**4 - Ações Formativas:** realizamos nove sessões formativas durante um semestre do ano letivo. Para isso, foi sistematizado um conjunto de atividade que envolveu, além de estímulos às decisões coletivas, leituras de textos científicos sobre o tema da afetividade nas perspectivas das teorias wallonianas; debates, planejamentos coletivos e reflexões em grupos de interesse com posterior compartilhamento com os pares; e apresentação de evidências de projetos de intervenção.

Portanto, através das ações formativas colaborativas descritas nos **Apêndices** desse trabalho, pretendeu-se identificar o que as professoras de Educação Infantil conheciam e pensavam sobre as manifestações afetivas das crianças, a fim

proporcionar condições para a construção de saberes relacionados à dimensão afetiva, com base nos estudos teóricos de Henri Wallon, como sendo um componente necessário para a prática pedagógica das professoras de bebês e crianças pequenas.

**5 - Grupo focal:** é um instrumento que permite à pesquisadora estabelecer uma via de acesso ao grupo. O objetivo é a análise dos fenômenos ocorridos diante do grupo, relacionados às experiências e aos depoimentos referentes ao tema a ser estudado.

Segundo Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica empregada há muito tempo, com o objetivo de captar, a partir das trocas realizadas pelo grupo, conceitos, sentimentos, experiências e reações.

Conforme escreve a autora, o grupo focal é importante na captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais e coletivos. Para Gatti (2005), os grupos focais são fundamentais em análises por triangulação ou para verificação de dados. Podem também ser usados nos processos de intervenção, para a percepção dos impactos gerados ou mesmo para incentivar novas concepções de futuros estudos: “A escolha da técnica do grupo focal para um trabalho de pesquisa deve orientar-se pela aderência da técnica aos objetivos do estudo e a relevância dos dados que com ela se pode obter para o problema de pesquisa.” (GATTI, 2005, p.13).

A pesquisa pretende recolher todas as informações que vão ao encontro do entendimento que a autora apresenta em relação ao grupo focal. A técnica escolhida propicia momentos de desenvolvimento a todos os envolvidos, tanto em aspectos comunicacionais, como cognitivos e afetivos.

A autora propõe o roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão que deve ser utilizado de forma flexível, sem perder de vista os objetivos a que a pesquisa se destina (GATTI, 2005).

Ainda segundo a autora, as características dos participantes devem estar relacionadas ao problema de pesquisa e ao corpo teórico a que se propõe, dessa forma, um traço comum entre os participantes, neste caso, professores. Um outro ponto importante, que cabe salientar sobre as colocações da autora, é quando menciona o moderador: ela entende que é aquele que necessita encontrar expressões que deem continuidade ao trabalho. O moderador será, assim, aquele que realiza as ligações entre as sequências, “...lembrando aspectos expostos anteriormente, que

podem levar o grupo a abordar outro tópico importante pertencente ao roteiro” (GATTI, 2005, p13).

Como essa forma de coleta de dados resulta em diferentes informação, convém informar que o grupo focal está ligado à possibilidade de trazer um conjunto condensado de informações distintas; conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, valores. A autora enfatiza a confiança nas interações do grupo para a criação de dados consistentes, na forma de trabalho, nas análises ali realizadas, nas interpretações e nas argumentações a que a pesquisa se propõe realizar.

#### 4.3 Procedimentos para coleta de dados

A escola de Educação Infantil, onde nossa pesquisa foi realizada, atualmente atende cerca de 300 alunos de quatro meses a cinco anos. Recebe forte influência da cultura italiana por ter sido fundada por descendentes colonizadores. Está localizada em um bairro bem estruturado, com características industriais, e conta com vários restaurantes de comidas típicas.

A escola foi escolhida pela pesquisadora devido ao fato de ela ser a gestora da unidade atualmente. Tornou-se, portanto, um ambiente propício, seja, pelo grande número de alunos, seja pelo grupo de oito professores que se mostram tão preocupados com os relacionamentos do contexto escolar. Dessa forma, a vontade da realização da formação continuada em serviço, sob as perspectivas de Henri Wallon, nesse contexto, tornou os desejos mais evidentes.

Entendemos que, com uma amostragem pequena, representando a realidade local, pode-se aprofundar, de forma mais adensada, nas particularidades inerentes às concepções de afetividade e às práticas educativas realizadas com as crianças da Educação Infantil.

A pesquisadora considera que, por toda a sua trajetória pessoal, já descrita nesse estudo, a pesquisa sobre afetividade seja uma necessidade profissional latente, em função de sua concepção de escola e de mundo.

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a

autorização da coordenação da Educação Infantil das escolas para que se pudesse realizar a coleta dos dados.

Quando a pesquisa chegou à etapa de contato com os participantes, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para as professoras que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Realizamos três grandes momentos durante nosso estudo. Iniciamos com uma entrevista coletiva, com a pretensão de colher todas as informações, reações, percepções e sentimentos que o grupo de professores apresentava sobre a afetividade no contexto das relações escolares.

Após essa coleta de informações, delineamos ações formativas e colaborativas, com o objetivo de refletimos criticamente sobre nossas ações e pensamentos. Foi possível compreendermos o que fazemos, como fazemos e por que fazemos, em decorrência das manifestações acerca do trabalho docente.

Foram estruturadas ações colaborativas, tanto práticas como teóricas, sobre o tema da afetividade na perspectiva walloniana, por meio de nove sessões formativas durante o semestre. Decorridos seis desses encontros, intercalamos com um grupo focal, na tentativa de averiguar as primeiras impressões e discursos. Depois, retornamos com as formações, finalizando com mais três encontros. Caminhamos para o próximo momento, que se tratou de um novo grupo focal, para que se levantassem: ideias, interpretações, sensações, práticas, e estratégias percebidas ou realizadas pelo grupo, na travessia dessa formação.

Entendemos que fazer um novo grupo focal final nos possibilitou elencar quais transformações narraram os sujeitos que participaram das ações formativas. Essa proposta final fundou-se na tentativa de reunir e posteriormente comparar as necessidades formativas a respeito do tema da “afetividade” versus os conceitos reelaborados dos participantes.

Cronologicamente essas atividades de formação e grupos focal ocorreram nas seguintes etapas: na última semana do mês de fevereiro do ano de 2019, a pesquisadora entrou em contato com todos os professores que lecionavam na escola com o objetivo de realizar um primeiro encontro, para que pudesse colher no grupo todas as impressões e concepções sobre o tema da *Afetividade*.

O encontro foi marcado para o dia 28 de fevereiro de 2019. Nesse dia, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme **Anexo III**) e aos professores, que aceitaram participar do estudo, foram informados sobre a garantia do sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer momento.

A pesquisa iniciou-se assim por meio da entrevista coletiva, cujo roteiro prévio de perguntas encontra-se no **Apêndice I**. Foi composta de perguntas abertas, com as quais se buscou obter informações sobre o tema da *Afetividade*: as impressões que os professores traziam sobre isso; em que momentos percebiam a afetividade dentro da escola; se conheciam alguma teoria a respeito do assunto; e ainda que aspectos gostariam de tratar sobre esse tema.

Iniciamos a discussão com a apresentação das questões e a moderadora pediu que cada professor se colocasse a respeito dos questionamentos e insistiu para que os outros professores também se manifestassem, sem a necessidade de cumprir uma ordem rigorosa ou determinante nas entrevistas.

Além dos professores, havia também uma assistente solicitada para participar dos registros e das interações, para um posterior auxílio nas análises. Sendo assim, o grupo se reuniu na sala dos professores de uma Escola de Educação Infantil, local de trabalho de todos os participantes.

Todos estavam sentados e utilizaram uma mesa de reuniões, onde puderam ter uma visão direta de todos os presentes. O intuito desse formato foi captar as falas da melhor forma possível, evitando interrupções, já que foi feita a gravação em áudio dessas falas, com dois telefones celulares distribuídos em pontos específicos. Após comunicar aos participantes que o encontro seria gravado, fato, aceito por todos, os aparelhos foram ligados, vindo a ser desligados ao final desse encontro.

Apesar de seguir as perguntas aleatoriamente, os oito professores foram se colocando, de acordo com o desejo de manifestação, para que os demais completassem o raciocínio do participante de forma coletiva.

Os professores foram expondo suas impressões. Notava-se que o tema *Afetividade* apesar de bem recebido e parecer muito importante no conceito do grupo, ainda denotava um aspecto puramente de senso comum, sem fundamentos teóricos ou legais. O tema pareceu mais voltado para gestos de carinho e, muitas vezes, colocado como um sentimento de se colocar no lugar do outro.

Os professores experientes falavam da *Afetividade* como uma prática realizada, vinculando o assunto ao tratamento deles para com os alunos, independentemente de sua idade. Em sua maioria, não conheciam ou não se lembravam de nenhuma teoria que falava sobre esse tema. Porém, sempre traziam a sua prática com base na observação das reações de tristeza ou incômodo que os alunos apresentavam no semblante.

Uma das professoras apresentou cansaço e confidenciou que acreditava que a *Afetividade era da pessoa*, umas pessoas tinham outras não. Já para as professoras iniciantes demonstraram muito interesse e surpresas pela possibilidade de se fazer uma formação sobre o tema. Ficou a impressão de que a formação para essas seria uma novidade, ainda mais em horários de HTPC.

Dentre os professores, havia um professor de Educação Física, que trabalhava a motricidade na Educação Infantil. Esse professor deixou transparecer que seria interessante perceber como cada criança age e, se de alguma forma, a idade influencia no modo da criança se expressar. Uma das professoras, estudante de Psicologia, disse que acreditava que estudar a psiquê das crianças poderia ajudar muito o trabalho na Educação Infantil, porque se tratava um estudo que deixou lacunas na formação do professor. Percebeu-se o desejo dos professores de que esse estudo pudesse reverberar em suas práticas e que a teoria pudesse auxiliar na melhoria das ações pedagógicas dos participantes.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após os dados obtidos por meio da entrevista coletiva, ações formativas e grupo focal final e da transcrição da gravação de áudio, foram realizadas as análises dos conteúdos dos depoimentos dos professores. Bardin (2011, p.37) afirma que “[...] a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. Para a autora, essa análise é realizada com a intenção de inferir, ou seja, deduzir de maneira lógica os conhecimentos relativos às condições de produção, recorrendo a indicadores.

As discussões, em nosso estudo, foram gravadas em mídia digital e transcritas para posteriormente serem analisadas. As informações obtidas foram armazenadas no formato digital e são mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando serão destruídos ao término do estudo. Essas ações garantem o sigilo e o anonimato dos participantes, bem como a impossibilidade do uso do material coletado para outros fins.

Também, para Silva (2005), a aplicação da técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais apresenta-se como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais. O papel de interpretação da realidade social configura ao método de análise de conteúdo um importante papel, como ferramenta de análise na pesquisa qualitativa nas ciências sociais aplicadas.

Como resultado da caracterização da pesquisa, os professores participantes foram nomeados por nomes fictícios, com a finalidade de garantir e preservar suas identidades pessoais. Para tanto, optou-se, como forma de homenagear, pela utilização do primeiro nome dos autores das obras que compõem a revisão de literatura dessa pesquisa, obras essas que tratam sobre Henry Wallon. Ficaram assim apelidados: Abigail, Heléne, Heloísa, Isabel, Laurinda, Maria José, Isabel, Pedro e Vera Maria.

Conforme tabela a seguir, discorreremos sobre algumas das características dos professores participantes. A finalidade de apresentá-los é para compreensão mais detalhada acerca dos aspectos relativos a apelidos, tempo de profissão, tempo na escola e faixa etária, entre outros, oferecendo ao leitor uma visão mais ampla desses docentes participantes da pesquisa.

**Tabela 02::** Perfil dos professores participantes

<i>Nome/Apelido</i>	<i>Faixa etária</i>	<i>Tempo de profissão</i>	<i>Tempo na escola</i>
<b>ABIGAIL</b>	30 A 40	10 anos	1 ano
<b>HELÉNE</b>	30 A 40	2 anos	2 anos
<b>HELOÍSA</b>	40 A 50	17 anos	2 anos
<b>LAURINDA</b>	40 A 50	20 anos	10 anos
<b>MARIA JOSÉ</b>	25 A 35	1 ano	1 ano
<b>ISABEL</b>	30 A 40	16 anos	16 anos
<b>PEDRO</b>	30 A 40	2 anos	1 ano
<b>VERA MARIA</b>	25 A 35	3 anos	1 ano

### 5.1 O avesso da costura

Após a entrevista coletiva, etapa inicial no processo de construção dos dados, procuramos delinear as formações através das necessidades teóricas trazidas pelos participantes, tendo como foco o conceito da *Afetividade*. O intuito era verificar qual contribuição poderíamos alcançar no processo de formação dos professores.

Esse levantamento das necessidades formativas se torna importante para que possamos averiguar possíveis lacunas de formação dos professores e as dificuldades encontradas no desenvolvimento das ações práticas que compõem o contexto escolar. Assim, essas informações foram geradoras não apenas a partir das necessidades formativas da pesquisa, como também à luz de dispositivos possivelmente úteis como interesses e aspirações do grupo.

Além desse levantamento, para facilitar os extratos das impressões e concepções compartilhadas da entrevista coletiva, houve a organização das respostas coletadas para que a pesquisadora pudesse analisá-las de forma a construir com o grupo a formação continuada sobre o tema da *Afetividade*. É o que verificamos na tabela a seguir:

**Quadro 8:** Os extratos para o planejamento das ações formativas

PROFESSORES	FORMAÇÃO: Temas	RELATOS E IMPRESSÕES
1-ABIGAIL	1ª formação: Afetividade na Educação Infantil, segundo Henri Wallon	“Eu acredito que a função da psiquê mesmo da criança porque nós temos “filé mignon” nas nossas mãos a Educação Infantil pouco sabendo essas funções psíquicas”
2- HELÉNE	2ª formação: Wallon e a Educação	“Atividades dirigidas seria bem interessante, até porque as criança iriam se expressar melhor, colocar mais aquilo que eles estão sentindo”
3- HELOÍSA	3ª formação: Estágios do desenvolvimento, segundo a teoria walloniana	“Conheço bem pouco sobre o Wallon, textos estão bem cortados que eu já li dentro da teoria dele”.
4-LAURINDA	4ª formação: Oficinas práticas dos estágios do desenvolvimento: <i>impulsivo emocional</i>	“Eu acho que as atividades do dia-a-dia do grupo, envolvendo o grupo entendeu eu acho que poderíamos ter mais atividades para reunir toda a escola”. “Não conheço nenhuma teoria que fale da afetividade”
5- MARIA JOSÉ	5ª formação: Oficinas práticas dos estágios do desenvolvimento: <i>sensorio motor e projetivo</i>	“...até na troca de experiências, que daí são vários níveis diferentes né, pessoas têm tratamentos diferentes. “Não conheço nenhuma teoria que fale da afetividade”
6-ISABEL	6ª formação: Oficinas práticas dos estágios do desenvolvimento: <i>personalismo</i> 9ª formação: BNCC: documentos oficiais que tratam do tema afetividade	“acho que pôr em prática é um pouco mais complicado, apesar de que a gente já coloca, mas assim, eu acho que é na relação com o outro, é na prática, não só falar, tem que pôr em prática”
7- Pedro	7ª formação: A afetividade: as emoções entre o orgânico e o psíquico	“acho que para todo mundo seria ideal para a gente, seguir, igual você falou nessa teoria, depois ver na prática que dá certo”. “Não conheço nenhuma teoria que fale da afetividade”
8-VERA MARIA	8ª formação: Atividades práticas: a emoção em sala de aula	“A criança vai demonstrar de alguma forma, e a gente precisa canalizar isso para o aprendizado”

A seguir, apresentamos o passo a passo das formações e os mapas das ações realizadas em cada uma delas e nos dois grupos focais, na intenção de que o leitor possa acompanhar todo o processo de estudo e tenha acesso a uma fonte de possível consulta.

**Quadro 09:** Plano das ações: entrevista coletiva e formação

Formação / Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas	Atividades práticas e mídias/ferramentas
<b>Entrevista Coletiva</b> 1h e 40 minutos 25-02-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	Afetividade na Educação Infantil	Coleta de informações sobre as impressões e concepções que os professores possuem sobre o tema da <i>Afetividade</i> .	<b>Atividade 1:</b> Roteiros para discussão inicial (Apêndice I) <b>Ferramenta:</b> entrevista coletiva	<b>Atividade 2:</b> Entrevista coletiva prevista no Apêndice I deste documento <b>Ferramenta:</b> entrevista coletiva
<b>Formação 1</b> 1h e 40 minutos 11-03-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	Afetividade na Educação Infantil, segundo Henri Wallon	Apresentar informações sobre Henri Wallon e a teoria do desenvolvimento;  Identificar a importância no papel da dimensão afetiva no desenvolvimento da criança.	<b>Atividade 3:</b> leitura prévia do capítulo MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed. São Paulo: p Edições Loyola, 2010.p. 7-17. <b>Ferramenta:</b> texto  <b>Atividade 4:</b> Apresentação de slide no PowerPoint sobre os assuntos: - Henry Wallon e sua trajetória. - Os estágios propostos por Wallon - As leis reguladoras: alternância e integração funcional <b>Ferramenta:</b> Apoio <b>Mídia:</b> arquivo PowerPoint  <b>Atividade 5:</b> <b>Mídias:</b> aplicativo METIMETER. Disponível em site: <a href="http://www.mentimeter.com">www.mentimeter.com</a>	<b>Atividade 6:</b> Discussão sobre o texto e slide apresentado <b>Ferramenta:</b> texto e slide  <b>Atividade 7:</b> Gravação das falas do grupo. <b>Ferramenta:</b> grupo focal <b>Mídia:</b> Software de voz.  <b>Atividade 8:</b> Construção de uma nuvem de palavras com as respostas de cada integrante do grupo. <b>Ferramenta:</b> tarefa <b>Mídia:</b> ferramenta digital

Quadro 10: Plano das ações: Formações 2 e 3

Formação/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas	Atividades práticas e mídias/ferramentas
<b>Formação 2</b> 1h e 40 minutos 18-03-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	Henry Wallon e a Educação  O papel dos meios e dos grupos na educação	- Partilhar informações sobre Wallon e a Educação; - Refletir sobre a formação da pessoa completa concebida por Henry Wallon; - Propor reflexão sobre contribuições do autor.	<b>Atividade 9:</b> leitura do texto: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed. São Paulo: p Edições Loyola, 2010.p. 71-86. <b>Ferramenta:</b> leitura compartilhada	<b>Atividade 10:</b> Discussão e entendimento sobre o Texto. <b>Ferramenta:</b> grupo focal <b>Mídia:</b> Software de voz.
<b>Formação 3</b> 1h e 40 minutos 19-3-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	Os estágios do desenvolvimento	- A afetividade nas relações humanas - Estágios do desenvolvimento infantil.	<b>Atividade 11:</b> Os participantes assistirão um pequeno vídeo: O Oleiro/The Potter Direção: Josh Burton País/ano: USA/2005 Duração: 07min57s. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hfvZqVI8jk">https://www.youtube.com/watch?v=hfvZqVI8jk</a> <b>Ferramenta:</b> página <b>Mídia:</b> Vídeo  <b>Atividade 12:</b> Leitura em grupo dos capítulos do livro -MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.p. 19-48 <b>Ferramenta:</b> texto	<b>Atividade 13:</b> Discussão sobre o vídeo apresentado <b>Ferramenta:</b> Grupo focal  <b>Atividade 14:</b> Gravação da discussão do grupo. <b>Ferramenta:</b> Coleta de informações <b>Mídia:</b> Software de voz.  <b>Atividade 15:</b> Em grupo as participantes irão ler o texto para uma apresentação na próxima aula <b>Ferramenta:</b> tarefa

**Quadro 11:** Plano das ações: Formações 4,5 e 6

<b>Formação/ Semana (período)</b>	<b>Unidade (Tema principal)</b>	<b>Sub-unidades (Sub-temas)</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Atividades teóricas e mídias/ferramentas</b>	<b>Atividades práticas e mídias/ferramentas</b>
<b>Formação 4</b> 1h e 40 minutos Segundas-feiras 25-03-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	Estágios do desenvolvimento: impulsivo emocional;	- Sensibilizar os professores sobre a teoria de Henry Wallon; - Apresentar os estágios do desenvolvimento segundo a teoria walloniana.	<b>Atividade 16:</b> Apresentação do grupo: - impulsivo emocional  <b>Ferramenta:</b> tarefa	<b>Atividade 17:</b> Apresentação dos grupos <b>Ferramenta:</b> tarefa <b>Mídia:</b> slide, arquivos PowerPoint  <b>Atividade 18:</b> Grupo de discussão sobre as apresentações <b>Ferramenta:</b> Coleta de informações <b>Mídia:</b> Software de voz.
<b>Formação 5</b> 1h e 40 minutos Segundas-feiras 01-04-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	Estágios do desenvolvimento: sensório-motor	- Sensibilizar os professores sobre a teoria de Henry Wallon; - Apresentar os estágios do desenvolvimento segundo a teoria walloniana.	<b>Atividade 19:</b> Apresentação do grupo: - sensório-motor  <b>Ferramenta:</b> tarefa	<b>Atividade 20:</b> Apresentação dos grupos <b>Ferramenta:</b> tarefa <b>Mídia:</b> slide, arquivos PowerPoint  <b>Atividade 21:</b> Grupo de discussão sobre as apresentações <b>Ferramenta:</b> Coleta de informações <b>Mídia:</b> Software de voz.
<b>Formação 6</b> 1h e 40 minutos Segundas-feiras 08-04-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	Estágios do desenvolvimento: personalismo	- Sensibilizar os professores sobre a teoria de Henry Wallon; - Apresentar os estágios do desenvolvimento segundo a teoria walloniana.	<b>Atividade 22:</b> Apresentação do grupo: - personalismo  <b>Ferramenta:</b> tarefa	<b>Atividade 23:</b> Apresentação dos grupos <b>Ferramenta:</b> tarefa <b>Mídia:</b> slide, arquivos PowerPoint  <b>Atividade 24:</b> Grupo de discussão sobre as apresentações <b>Ferramenta:</b> Coleta de informações  <b>Mídia:</b> Software de voz.

Quadro 12: Plano das ações: Grupo focal e formações 7 e 8

Formação/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas	Atividades práticas e mídias/ferramentas
<b>Grupo Focal</b> 1h e 40 minutos 15-04-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	O que entendemos até aqui?	Coleta de informações, ideias, concepção, opinião e saberes.	<b>Atividade 25:</b> Os participantes serão convidados a se sentar todos em volta de uma mesa de reunião para que se inicie uma roda de conversa. <b>Ferramenta:</b> grupo focal <b>Mídia:</b> Software de voz.	<b>Atividade 26:</b> Gravação das falas <b>Ferramenta:</b> grupo focal <b>Mídia:</b> Software de voz.
<b>Formação 7</b> 1h e 40 minutos 06-05-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	A prática da teoria	Verificar as imagens, vídeos e relatos sobre as reações afetivas das crianças.	<b>Atividade 27:</b> Cada professor irá expor uma imagem, um vídeo ou a narração de fatos que ocorreram até o momento em que vincule afetividade à teoria walloniana. <b>Ferramenta:</b> imagem, vídeo ou texto. <b>Mídia:</b> <i>WhatsApp</i>	<b>Atividade 28:</b> Montaremos um painel onde fique registrado o material coletado pelos participantes <b>Ferramenta:</b> folha e flip chart
<b>Formação 8</b> 1h e 40 minutos 13-05-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	A natureza das emoções	Apresentar o que a teoria walloniana através dos estudos de DANTAS (1983) e DANTAS (1995)	<b>Atividade 29:</b> Coletânea de partes dos textos: DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, 1992. DANTAS, H. As origens do caráter na criança, SP: Nova Alexandria, 1995. DANTAS, P. Para Conhecer Wallon, Tatuapé-SP: Brasiliense, 1983. <b>Ferramenta:</b> leitura compartilhada	<b>Atividade 30:</b> Discussão e entendimento sobre o que o texto explicita da prática da sala de aula. <b>Ferramenta:</b> grupo focal <b>Mídia:</b> Software de voz.

**Quadro 13:** Plano das ações: Grupo focal final e formação 9

<b>Formação/ Semana (período)</b>	<b>Unidade (Tema principal)</b>	<b>Sub-unidades (Sub-temas)</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Atividades teóricas e mídias/ferramentas</b>	<b>Atividades práticas e mídias/ferramentas</b>
<b>Formação 9</b> 1h e 40 minutos 20-05-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	A Educação Infantil: um Direito Fundamental	Conhecer as semelhanças entre os documentos legais que tratam a Educação Infantil.	<b>Atividade 31:</b> Os participantes serão convidados a estudar o que trazem os documentos legais: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; DCNEI/99; Resolução CNE/CEB nº 410/2010; Lei nº 13,257, de 8 DE MARÇO DE 2016; Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC); <b>Ferramenta:</b> quadro comparativo <b>Mídia:</b> Power point.	<b>Atividade 31:</b> Gravação das falas <b>Ferramenta:</b> Grupo focal <b>Mídia:</b> Software de voz.
<b>Grupo Focal Final</b> 1h e 40 minutos 27-05-2019	<b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b> uma proposta de formação em serviço.	Considerações após as formações.	Levantar os testemunhos do grupo de pesquisa sobre o tema apresentado.	<b>Atividade 32:</b> Os participantes serão convidados a se sentar todos em volta de uma mesa de reunião para que se inicie uma roda de conversa. <b>Ferramenta:</b> Grupo focal <b>Mídia:</b> Software de voz.	<b>Atividade 33:</b> Registro e gravação das falas <b>Ferramenta:</b> Grupo focal <b>Mídia:</b> Software de voz.

### 5.1.1 No entrelaçamento do ouvir, discutir, colaborar e formar

Para atingir os propostos em nosso estudo, apreciaremos o entendimento e as colocações dos professores, num movimento de entrelaçamento constante que considere: discussões do professor diante do grupo e análise e compreensão de como o professor interage com o meio social, cultural e escolar. Nesse sentido, o processo envolveu leituras, análises e escuta atenta, com o cuidado de levar os participantes à reflexão que fundamenta o agir e o pensar docentes, na procura da melhoria no desenvolvimento de suas práticas.

As categorias se formaram no decorrer das colocações dos professores na entrevista coletiva e também no desenrolar das ações formativas, abarcando as questões centrais dessa pesquisa. O intuito foi analisar e compreender o que de mais significativo esse movimento pôde contribuir diretamente no cotidiano dos participantes. Bardin (2011, p. 190) esclarece que “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” Dessa forma, o que permitiu o seu agrupamento foi a parte comum existente entre eles.

Esse formato de alocação dos dados visou gerar ações entre os professores participantes do estudo. Acreditamos nessa mudança, pois as formações, estabelecidas com o vínculo entre teoria e prática, amparam-se na concepção de que qualquer processo de produção, composto com um determinado estado de condições de produção de um discurso, induz uma transformação desse estado (BARDIN, 2011, p.216).

Esse tipo de análise tão bem discriminada por Bardin, (2011, p. 37), foi inicialmente generalizado, pretendendo utilizar suas considerações de forma global e passando a um crivo de classificação e categorias, com o qual se procurou dar sentido ao caminhar da pesquisa. Obedecemos ao princípio da objetividade e racionalidade, mantendo o método de categorias, “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de significados” inteiramente pertencente à mensagem que se pretende transmitir. O tema das categorias, segundo a autora, necessita, em certos casos, de uma preparação das mensagens para que sejam aproximadas por semelhança.

Diante da elaboração dos procedimentos de análise, compreendemos, no contexto da empiria, que as formações realizadas são dispositivos desse processo de

organização dos dados, que originaram as significações produzidas num entendimento parcial da organização dos dados globais, constituindo a compreensão empírica. Porém, acreditamos, ainda, que existem os dados retirados da realidade vivida na sala de aula, ou seja, deparamo-nos com uma problemática fundamental entre a realidade dos dados e a possibilidade da teoria.

Nesse estudo, as categorias se formaram no decorrer do processo da pesquisa, por meio dos estudos realizados e através dos procedimentos como a entrevista coletiva e as ações formativas. A pesquisa-formação, nesse sentido, candidata-se a um núcleo de aprendizagem, no qual os professores não serão apenas executores e reprodutores das teorias e práticas apresentadas, mas elaboradores de suas teorias e práticas tão reais e relacionados à vida cotidiana.

Na análise desenvolvida, procuramos enfatizar o encontro da teoria e da prática em um movimento dialético, com o cruzamento da formação pessoal e profissional de cada participante, Buscou-se, com isso, a permanente formação docente, pretendendo acompanhar também as demandas da sociedade e da profissão do Professor de Educação Infantil.

Relacionamos as categorias com o que de mais substancial foi narrado pelos professores durante a pesquisa. Dessa forma, organizamos nossos resultados através de siglas F, para cada formação, e os números de 1 a 9 de acordo com a sequência das formações. A sigla G1 representa o grupo focal intermediário e GF o grupo focal final.

Nesse sentido, para melhor compreensão da organização dos dados, na tentativa de elucidar a fusão dos saberes dos autores pesquisados, saberes das vivências da sala de aula e das questões centrais da pesquisa-formação, descrevemos as categorias e subcategorias de análise no Quadro 14, conforme segue:

**QUADRO 14:** Organização de categorias de análise**DESCREVEMOS AS CATEGORIAS DE ANÁLISE****Categorias**

**1-**Quais são as percepções dos professores sobre Afetividade, o que mudou na percepção dos professores pós formação.

**2-** Quais eram as intervenções afetivas dos professores, quais intervenções foram mencionadas pós formação.

**3-** Como os professores avaliaram a formação e as contribuições de Wallon na formação.

**4-** A reflexão sobre os documentos legais da educação infantil

Fonte: elaborado pela autora

5.2 Quais são as percepções dos professores sobre *Afetividade*? O que mudou na percepção dos professores pós-formação.

O professor é um profissional que possui o desafio e o compromisso com as práticas de ensinar. Dessa maneira, esse profissional, como qualquer outro, necessita aperfeiçoar seus conhecimentos e procurar ter domínio sobre os conteúdos que leciona. Nesse sentido, por estarmos em contato com a teoria humanista de Henry Wallon, tornou-se inevitável discutir a consciência do compromisso ético e social, resultante de todo o processo percorrido durante as formações.

Acreditamos que os professores, participantes de nosso estudo, tiveram a oportunidade de trocar experiências, saberes e novas práticas. Isso torna-se relevante, pois a Educação Infantil tem exigências específicas, visto que o trabalho docente está ligado ao atendimento de crianças entre 0 a 5 anos, com isso, requer do professor, compromisso, conhecimento e dedicação no trabalho com a primeira infância.

No que tange ao perfil do profissional dessa fase da escolarização, sabe-se que se desenvolve na articulação de diferentes conhecimentos, competências e

habilidades, as quais não podem ser engessadas, nem encaradas como apenas uma ferramenta técnica, já que o trabalho docente, em quaisquer etapas, exige reflexão sobre a prática das situações encontradas em sala de aula. Considerando a assertiva de Roldão (2007), o saber profissional do professor recria-se mediante um processo mobilizador e transformador, em que o ato de ensinar baseia-se na construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros, desenvolvidos na arte, na técnica e fundamentado na ciência.

Consideramos como indispensável a reflexão sobre a prática, pois, pensando criticamente a prática do presente, podemos melhorar a prática docente do futuro. Nessa reflexão, o professor não pode deixar de ser motivado ou deixar de ser curioso, precisa ouvir os alunos e os colegas, problematizar situações rotineiras e ser um pesquisador de sua própria prática, num movimento de reflexão, ação e nova ação.

Desenvolver um processo de formação continuada com os professores, com vistas a conhecer as percepções dos professores sobre a afetividade e que intervenções fazem na sala de aula, é o objetivo central dessa pesquisa.

A pesquisadora possui a ânsia em desvelar essas relações somada à tentativa de auxiliar o grupo de professores em relação ao tema, realizando a formação continuada em serviço. Nessa tentativa, partimos a análise, buscando entender como os professores compreendiam a temática da *Afetividade* antes das formações e como a compreenderam após os estudos da formação continuada.

Iniciaremos as apresentações com a professora **Maria José**, conforme os quadros comparativos dos depoimentos a seguir:

<b>Maria José</b>	
<b>Entrevista Coletiva</b>	<b>Grupo Focal Final</b>
<i>Afetividade envolve muita coisa ao meu ver, com os alunos principalmente que é o respeito, <u>troca de carinho, por que é realmente aquilo, por isso eu, beijo, abraço mesmo</u> para que eles tenham essa empatia com professor e que venha através disso esse diálogo, respeito o carinho amor para que eles se sintam muito bem à vontade na escola.</i>	<i>Eu sou iniciante, não tenho experiência, mas esse lado afetuoso com eles eu tenho mesmo, porque assim eu penso nos meus filhos, eu me coloco naquele lugar, eu sei que estão sendo bem cuidados então eu venho também para cuidar da melhor forma do filho do outro, porque é a maior preciosidade na vida deles. <u>E nós estamos aqui para fazer a diferença na vida deles ainda mais depois de pensar em tudo isso que a gente estudou.</u></i>

A professora **Maria José** está no início de sua carreira docente. No momento de nossa coleta de dados, era o seu primeiro ano como titular de sala.

No depoimento da professora, desde o início da nossa formação, ela já manifestava imenso carinho no relacionamento entre ela e seus alunos; colocava-se como uma profissional carinhosa, que tratava com respeito as relações, e já apresentava a ideia de que, através desse carinho, o aluno se sente mais pertencente à escola. Realmente, conforme Dantas (2015, p.88), como as crianças são seres essencialmente emotivos, os adultos que convivem com elas “estão permanentemente expostos ao contágio emocional”. Mesmo os professores demonstrando o entendimento da importância das relações, colocar em prática, nas ações do dia a dia, ainda é insuficiente.

A professora, após as formações, deu depoimento, apresentando maior preocupação diante das situações em que ela poderia interferir. Disse que, depois de tudo que estudou, possuía a consciência de sua responsabilidade como professora, como capaz de melhorar a vida do aluno. Os relatos da professora permitem dizer que, quando estudamos algo novo, a partir daquele momento, possuímos maior entendimento das situações e podemos repensar ações e atitudes. Nesse depoimento, a professora mostrou que, após as formações, ela se sentia ainda mais responsável quanto à sua atuação em sala de aula, pois tinha maior entendimento das fases do desenvolvimento da criança. Parece-nos, com isso, provocada a utilizar essas novas informações para poder melhorar a sua atuação enquanto professora e profissional.

Abaixo, estão as colocações da professora Laurinda:

<b>Laurinda</b>	
<b>Entrevista Coletiva</b>	<b>Grupo Focal Final</b>
<p><i>Eu acho que a afetividade é aquele olhar diferenciado para o outro sabe, é quando chega uma criança nova na sala, o professor precisa ser o mediador, sabe (...) tem um caso lá, de uma aluna, que chora muito, sentimental, então eu ainda estou querendo saber o que acontece, ainda não conheço os pais dela, são novos ainda, mas eu converso com os alunos que tem uma criança que precisa, que eu estou vendo, que tá precisando de um carinho de uma afeto.</i></p>	<p><i>O meu aluno João eu penso nele todo dia, eu gostou muito dele e me preocupo, percebi que ele tem muitas dificuldades para avançar, e então tento ter uma relação de carinho com ele, isso para mim é afetividade, quando eu me percebo criando situações afetivas que podem fazer meu aluno avançar.</i></p>

**Laurinda** possui muita experiência em sala de aula. Em seu primeiro relato, podemos identificar, sinais de atenção, pois ela observava seus alunos e tentava diagnosticar possíveis dificuldades. Ela considerava importante ser uma professora mediadora. Durante as formações, **Laurinda** compartilhou com o grupo várias situações da sua larga experiência de sala de aula, suas práticas trouxeram muitas contribuições para as formações: ouvimos muitos relatos principalmente de incentivo e até pedidos de atenção na condução de assuntos relacionados ao modo de falar com a criança, o zelo na apresentação das atividades, a preocupação em adequar o que aquela criança sabe com o que você pede na atividade. **Laurinda** compartilhou, no final das formações, um depoimento que demonstra preocupação com o seu aluno, parece que passou a utilizar essa boa relação que criou com a criança em prol do seu desenvolvimento, como se aproveitasse essa relação, para fazê-lo avançar. Sobre essa situação, consideramos o que disseram Mahoney; Almeida (2010, p.44), “nenhum conteúdo é aprendido pela pessoa sem que seja modelado pelos afetos”. A professora aproveitou o entusiasmo do aluno como oportunidade para o ensino.

<b>Pedro</b>	
<b>Entrevista Coletiva</b>	<b>Grupo Focal Final</b>
<i>Somente o aluno pegar confiança em você, a partir do momento que a criança pega confiança em você e ela vai estar de coração aberto para aprender. (...) o que é importante na nossa convivência dentro da escola.</i>	<i>Muitas vezes você não tem tempo de olhar para o outro, depois de tudo que a gente estudou, a gente se coloca como responsável por pensar sim no outro, as vezes o aluno tá gritando pedindo socorro e você não entende, você não enxerga que ele quer a sua atenção.</i>

O professor **Pedro**, em seu depoimento inicial, em nossa entrevista coletiva, reconheceu a confiança do aluno em seu professor como importante, já que, segundo ele, a criança estará de coração aberto para aprender. Realmente a teoria walloniana ensina sobre o ser afetado, acreditamos que as formações puderam trazer para esse professor uma visão ainda mais profunda em relação à concepção de *Afetividade*. No segundo depoimento, retirado do grupo final, após todas as formações, o professor nos alertou sobre o olhar apurado que todo docente precisa ter, porém, muitas vezes, a burocracia ou o cansaço do dia a dia tomam conta da vida do professor. Essa fala chamou nossa atenção, porque o aluno é o que nos interessa e é por ele e para a

melhoria no seu ensino que procuramos estudar e trazer as formações para a escola. Esse aluno por vezes está chamando nossa atenção, pedindo socorro, mas será que ouvimos? Será que estamos dando conta do pedido de socorro do aluno? Mais uma vez nos convencemos da importância dos estudos em grupo e do trabalho de estudo dentro das escolas, os quais podem suscitar benefícios e acarretar melhorias no ensino. Crescemos nas relações humanas e crescemos profissionalmente quando temos um grupo que se propõe a estudar e conseqüentemente a atuar melhor.

<b>Isabel</b>	
<b>Entrevista Coletiva</b>	<b>Grupo Focal Final</b>
<i>A afetividade como os meus amigos meus colegas disseram, acho que a relação com o outro em todos os sentidos, se você já está com outro você já tem um certo afeto. Porque o convívio com outro, o contato com outro, o afeto está em todos os momentos.</i>	<i>E a própria palavra já diz “afetividade”, vem de afetar, tem que afetar o outro, arrebatando o outro, e no nosso caso depois de estudar tem que ser para o bem, o melhor.</i>

A professora **Isabel** sempre apresentou muita experiência na atuação em sala de aula. Parecia, de início, um tanto resistente aos estudos, enumerava várias dificuldades e a falta de tempo sempre foi um dos impedimentos citados pela professora. No seu depoimento inicial, a professora apresentava entendimento da relação entre as pessoas e, apesar do sentido, das relações humanas e dos sentimentos. A intenção da formação foi auxiliar os professores num aperfeiçoamento sobre a conceptualização da Afetividade baseados na teoria walloniana para que os sentidos empíricos pudessem ser reelaborados. Acerca disso, Mahoney; Almeida (2010, p. 61) esclarece que afetividade é um conceito amplo “que além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo”. Após as formações, em nosso último encontro, percebemos uma fala mais elaborada, pois ela passou a conceber *Afetividade* como a forma de afetar o outro. Observamos nessa fala um conceito melhorado, já que a teoria walloniana o trouxe: “do afetar e do sentir-se afetado”. A professora falou também da responsabilidade para com o aluno. Após estudar, com o entendimento que adquiriu, pôde melhorar a sua atuação. Demonstrou trazer para si e para o grupo a responsabilidade daquele que possui uma visão mais consciente sobre o tema da *Afetividade* e pareceu ser capaz de mudar e de refletir na criação de situações novas de ensino.

<b>Heléne</b>	
<b>Entrevista Coletiva</b>	<b>Grupo Focal Final</b>
<i>Eu penso que afetividade assim dentro da escola, não só na escola, acho que na vida, está em todos os momentos, e até naqueles momentos em que as crianças estão brigando uma com a outra, numa discussão, ou tem alguém chorando, daí sempre tem alguém, que vem, não chora, tá na hora da atividade, na hora de dividir o brinquedo, em todos os minutinhos tem afetividade.</i>	<i><u>Uma coisa que me deixou muito clara, depois do nosso estudo, é que em tudo nosso da nossa sala de aula é voltado para afetividade, tudo que nós fazemos, o ensinar pedagogicamente, o ensinar a autonomia, a cuidar das suas coisas, a se alimentar a se higienizar, o cuidar do outro, na realização das atividades na sala de aula, o nosso olhar quando montamos uma aula, tudo isso faz parte, está dentro da afetividade, <u>que afetividade vai muito além do abraçar, do beijar do colocar no colo, o dizer não para as crianças, também é demonstrar afeto, do ensinar seus limites.</u></u></i>

**Heléne** também trouxe, no depoimento inicial, uma fala ainda extensa e pouco definida do que realmente ela entendia por *Afetividade*. Podemos compreender que a professora quis associar as relações de bem-estar e mal-estar presente em vários momentos da rotina escolar. Realmente falar da *Afetividade* apenas na suas relações apresenta-se ainda superficial, se o que propomos realmente é trazer ao professor o entendimento de que deve aproveitar esse clima afetivo nos seus objetivos pedagógicos. Quando observarmos o depoimento seguinte, após as formações coletivas, a professora começou sua fala informando que houve sim uma nova forma de pensar depois do estudo. Apesar de querer dizer que podemos encontrar as situações afetivas nas relações, ela percebeu que *Afetividade* vai muito além do contato, do abraçar e do beijar. Esse conceito, para a professora, passou a estar na atuação consciente do educador quando pensa em uma atividade, quando cria situações para trabalhar a autonomia do aluno, quando observa o que o aluno precisa para avançar e o que pode fazer para utilizar essa relação afetiva como estratégia importante no processo do desenvolvimento infantil.

<b>Abigail</b>	
<b>Entrevista Coletiva</b>	<b>Grupo Focal Final</b>
<i>Acho que a palavra afetividade, ela me fornece um sentido ambíguo, o que me afeta, ou seja, isso pode ser bom ou não, pode ser ruim, um ponto positivo e um ponto negativo. É um sentimento voltado ali nas</i>	<i>Após estudarmos a afetividade em Wallon que o termo afetividade ele está ligado interna e externamente, nosso medos, a tristeza, a alegria e externamente aquilo que</i>

*relações humanas, então é um sentimento que tem um sentimento bom, num gesto de carinho, bem como pode ser algo ruim que me afetou e que me deixou uma marca, uma cicatriz.*

*me afeta, a meio externo, todas as nossas relações humanas pode nos oferecer algo que me afeta de forma positiva ou negativa então vê-lo por este lado afetividade não está só no abraçar no beijar, como está também no sentimento interno em si, então nesse aspecto para meu aluno que está na sala de aula, e uma boa relação para esse aluno quando eu me disponho a olhar para ele, não como mais um que chegou para mim, mas como um ser humano que chegou para mim e que traz uma bagagem, que aquela criança por mais ativa que ela seja, ai meu Deus será que vou dar conta desse aluno, quando eu olho ele no seu total, no seu integral e passo a olhar nele o que aquela criança tem dentro dele que sentimentos ele passou que afetou ele, no caso da criança difícil deve ter sido algo que afetou negativamente eu me disponho a ter uma boa relação com esse aluno é uma afetividade, eu estou tentando criar com ele uma transferência de amizade e que esse aluno sinta confiança em mim e que eu afete ele de maneira positiva e ele vai olhar a outra perspectiva, que tem outro jeito para ser tratado não só aquele que lhe marcou negativamente.*

A professora **Abigail** possui graduação em Psicologia. Durante todo os momentos dos encontros, percebemos um bom entendimento conceitual de *Afetividade*, pois, logo na entrevista coletiva, ela apontou essa definição como uma forma de afetar o outro; disse, ainda, que a pessoa pode ser afetada de forma positiva ou negativa, vai depender das relações que estabelece com o outro. De fato, suas colocações contribuíram muito no sentido de levar o grupo a pensar, pois apresentou um depoimento mais esclarecido das relações afetivas.

Durante as formações, notamos o crescimento também dessa professora. No segundo momento, além de novamente colocar o conceito de *Afetividade* ligado àquilo que nos afeta, a professora ainda foi mais profunda, quando comentou que precisa dispor de um olhar que veja o aluno, não como mais um que chegou, mais como um ser humano que chegou, que traz uma bagagem única com seus sentimentos, por isso, enquanto pessoa, deve ser respeitado. O aluno, muitas vezes, chega à sala de aula com comportamentos e sentimentos que aconteceram com ele e esses acontecimentos podem ser bons ou ruins. Segundo a professora **Abigail**, cabe ao professor observar essas situações e, a partir delas, conduzir esse aluno a outros

momentos que propiciem ser afetados de forma positiva, assegurando situações que trabalhem o conhecimento de si, do outro e de sua autoestima. Essas considerações da docente mostram que afetar o aluno positivamente é possível ao professor, desde que esteja convencido da importância da sua ação e reação dentro do ambiente escolar.

<b>Heloísa</b>	
<b>Entrevista Coletiva</b>	<b>Grupo Focal Final</b>
<i>Eu acho que é sobre empatia, professor-aluno, é a capacidade de enxergar o outro de fazer pelo outro coisas, atitudes e sentimentos nobres.</i>	<i>Com o estudo da afetividade você vai e volta com essa situação da sala dos professores para a sala de aula, você acaba que faz essa ligação no que a gente falou e o que aquela criança está apresentando, e com isso cria estratégias melhores e pensadas.</i>

A professora **Heloísa**, em seu depoimento, falou sobre *Afetividade* como a capacidade de se colocar no lugar do outro, portanto como um sentimento nobre. Muitas vezes, falar sobre esse assunto traz a ideia inicial ligada apenas aos sentimentos, por isso estudar esse conceito na concepção walloniana promove um entendimento produtivo àqueles que buscam melhorias tanto nos relacionamentos quanto no ensino. Nesse sentido, nosso estudo auxiliou o professor a entender de que forma podemos identificar na criança seus primeiros vínculos afetivos. Os professores tiveram a chance de perceber nos seus alunos esse processo de desenvolvimento e, com esse conhecimento, puderam auxiliá-los nas melhor forma de entender as relações afetivas.

O depoimento do último encontro demonstrou, para a pesquisadora, que realmente as ações formativas puderam proporcionar aos professores a percepção do quão importante se torna estudar a teoria e identificá-la na prática, com o intuito da reflexão e novas possíveis formas de atuação.

<b>Vera Maria</b>	
<b>Entrevista Coletiva</b>	<b>Grupo Focal Final</b>
<i>É todo momento a gente está se relacionando com outro e a forma que a gente se relaciona, que mostra essa afetividade.</i>	<i>Você está tão absorvida com o corre-corre do dia-a-dia, e você esquece de parar para <u>olhar aquela criança que está na sua responsabilidade</u> e precisa de você para</i>

	<i>poder seguir e desenvolver da melhor forma, eu percebo um olhar mais atento da minha parte depois das formações, além de uma atuação mais responsável na qualidade do meu fazer profissional.</i>
--	--

De uma maneira geral, os professores como **Vera Maria** citaram o conceito de Afetividade enfatizando os relacionamentos. Esse conceito é identificado de forma generalizada, faltando-lhe uma concepção que, de fato, seja capaz de trazer clareza ao professor na identificação de onde Afetividade está presente e como ela pode auxiliá-lo, bem como aos alunos, em suas relações. De acordo os ensinamentos wallonianos, a fundamental importância está nessa dimensão para o desenvolvimento cognitivo, motor e da pessoa completa. No grupo final, após as formações, a professora **Vera Maria** narrou que, por muitas vezes, sentiu-se absorvida pelas questões do dia a dia, mas que, passadas as formações, reconheceu a responsabilidade do professor em olhar mais atentamente para seus alunos, além de ter se sentido provocada a utilizar novas formas de atuação na qualidade do ensino.

Esses depoimentos ofereceram subsídios importantes para nosso trabalho. Foi importante verificar quanto as professoras avançaram no entendimento do conceito da *Afetividade*, o que também permitiu que identificássemos uma visão mais consciente da importância da dimensão afetiva no desenvolvimento dos alunos. Podemos, com isso, reconhecer a relevância do estudo em grupo, que permite uma visão crescente na forma de pensar. Não restam dúvidas de que essa forma de estudo potencializou a troca de experiências exitosas, bem como permitiu a identificação das fragilidades encontradas pelo grupo e, a partir desse reconhecimento, pudemos pensar em ações/estratégias para poder saná-las.

### 5.3 Quais eram as intervenções afetivas dos professores? Quais intervenções foram mencionadas pós-formação?

Como já foi mencionado nesse trabalho, partimos da entrevista coletiva como um momento propício a conhecer o que os professores de Educação Infantil da escola conheciam sobre a temática da *Afetividade*. Em uma das perguntas dessa entrevista, indagamos: Em quais situações os professores percebiam a afetividade na escola? Essa pergunta nos ajudou a entender o olhar e a percepção dos professores sobre, de fato, onde viam essas situações.

Deixaremos um quadro comparativo para o leitor, para que possamos identificar quais situações os professores reconheciam como situações afetivas na escola e, do outro lado, trouxemos as intervenções, que os mesmos professores disseram utilizar, após as formações. Nosso intuito é de apresentar as contribuições trazidas pelas formações coletivas.

Trouxemos, nesse eixo de análise, os depoimentos dos oito professores e perceberemos, nessas falas, situações em que narram realmente a mudança em suas atitudes ou uma nova forma de pensar.

A professora **Laurinda**, quando foi perguntada sobre as situações de *Afetividade* na escola, disse:

**(Laurinda EC):** Acho que a gente precisa saber da vida do aluno, eu sei porque eu falo isso, porque eu já tive muita experiência, que por vezes a gente não sabe, o porquê da bagunça, para que a gente possa saber acolher, muito mais que a gente já acolhe. Então é muito importante a gente saber da vidinha deles.

**Laurinda** declara como sendo muito importante o professor conhecer o aluno e sua vida, pois muitas das situações de “indisciplina” se devem a alguma situação que a criança está passando em casa. Apesar de a professora apresentar preocupação em conhecer o aluno, encontra dificuldades em perceber situações de *Afetividade* de forma mais clara. Realmente, esse é um conceito amplo que envolve “um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a razão” (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.61). Os apontamentos da docente somados aos aspectos teóricos evidenciam que *Afetividade* se trata de um conjunto funcional, que responde por estados de bem-estar ou mal-estar, pelo qual a pessoa pode ser atingida, afetando todos que estão a sua volta.

Como os conceitos de *Afetividade* foram estudados com afinco pelo grupo de professores, a partir desses estudos, **Laurinda** pôde novamente dar o depoimento sobre o tema e expressar como passou a agir em sua sala de aula, com os alunos, após esses estudos.

<b>Intervenção após formação</b>
<b>(Laurinda GFF):</b> <i>Você pode acreditar que eu paro uns vinte minutos da minha aula para observar os alunos. Agora, eu brinco eu converso, para depois eu começar, então, meio</i>

*que estas questões de afetividade, vamos dizer, estavam adormecidas em nós, estava no automático, agora não a gente está falando do afeto, assim a gente está com tudo isso bem fresco na cabeça. (...)a pesquisadora trouxe esse olhar para dentro da escola e acaba que afetou todos nós.*

Ao fim das formações, a professora **Laurinda** se colocou como afetada pela teoria walloniana. Em seu depoimento, narrou que, após as formações em grupo, ela parou e observou seus alunos, além de brincar com eles e conversar, para só depois introduzir seus conteúdos. Percebemos com essa situação que essa professora aproveitou o clima afetivo da sua aula para auxiliar o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Segundo as autoras, Mahoney; Almeida (2010) Wallon, entende que as manifestações infantis causam impacto afetivo no meio humano. Ainda sobre **Laurinda**, segundo a professora, a pesquisa trouxe também benefícios nas relações entre professores, professores-grupo e professores-pesquisadora. A pesquisa afetou, portanto, todos os envolvidos.

O professor Pedro narrou, em seu depoimento, que as atitudes diárias, como uma saudação de bom dia, apresentam-se para ele como uma situação de *Afetividade*. Ocorre que a boa disposição, em se tratando em aulas de movimento, parece mais possível, pois as crianças tendem a gostar muito desse tipo de aula, o que, de certa forma, favorece o trabalho da *Afetividade* e das ações do professor:

*(Pedro EC): Eu acho que somente os alunos, principalmente no começo do dia, falo para eles, chegar na escola e dá um bom dia, dá um bom dia para professora, dar um abraço gostoso, geralmente a gente precisa disso, muitas vezes a gente pensa, final de semana foi horrível, chega na escola, vou ter que aguentar aquela criança, mas se vem aquela pessoa já dá aquele abraço aquele sorriso.*

As formações foram importantes para esse professor, no sentido de conhecer mais a fundo a importância da dimensão motora na tríade walloniana. Em seu primeiro depoimento, o professor já demonstrou preocupação com essas relações, porém percebemos uma reformulação na sua fala e na atuação. Além de entender que as relações afetivas interferem na aprendizagem, o professor passou a elaborar suas aulas pensando em situações que favorecessem e provocassem bem-estar. Em função desse posicionamento do docente, é importante salientar que, seguindo a teoria walloniana, nós professores precisamos conhecer os processos de desenvolvimento humano, não apenas os que se referem à dimensão motora, mas

também as dimensões afetivas e cognitivas, para que possamos elaborar situações pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos. Vemos que o depoimento do professor se afina com a teoria estudada. Vejamos o seu depoimento:

#### Intervenção após formação

**(Pedro G7):** *Eu monto a minha aula pensando nisso, agora, não somente em aprendizagem, mas também no prazer que aquele aluno vai sentir na minha aula. Ele está se desenvolvendo de forma integral a motricidade sim mais também alegria, felicidade com aquela aula, como Wallon coloca quando está feliz vai beneficiar sua aprendizagem.*

Na sequência, tratamos das considerações feitas pela professora **Isabel**, que falou das situações de desacordo, as quais, por vezes, ocorrem na escola entre professores e pais. Realmente, na Educação Infantil, o contato e o convívio com os pais e familiares das crianças é frequente, já que, dependendo da idade e do nível, os professores e pais se encontram todos os dias, tanto na entrada da criança, quanto na saída. A professora relatou acreditar na importância de se ter uma boa relação entre escola e pais. Nesse sentido, a professora utilizou o conceito da *Afetividade*, além de acreditar que muito importante a escola passar confiança aos pais:

**(Isabel EC):** Eu acho que isso é muito importante as mães ter uma afetividade com a escola, acreditar na escola, se não tem uma afetividade na escola a gente tem muitos problemas dentro da escola, acho que tem que ter afetividade em relação a criança, mas com os pais também.

Concluída a formação, a professora **Isabel** utilizou maior repertório para conceituar *Afetividade*. A professora declarou que criou novas estratégias para repertoriar sua atuação, pois, mesmo no momento em que estava em casa, dispôs a pensar e elaborar atividades que promovessem o desenvolvimento dos seus alunos. Sobre isso, segundo Mahoney; Almeida (2010, p. 59) “a teoria walloniana permite aos professores, indaga-nos a repensar nossos próprios processos de construção de conhecimentos e formação docente”.

#### Intervenção após formação

**(Isabel GFF):** *É respeito, é pensar no outro, é você estar lá na sua casa e você pensar no outro, e pensar e criar estratégias para melhorar naquela atividade com o aluno que tem dificuldades, o aluno não está na sua frente, mais ele é seu aluno e você está pensando nele, e isso é o que eu tenho feito.*

A professora **Vera Maria** em seu depoimento inicial, fala que *Afetividade* surge quando as crianças querem se colocar, querem contar sobre suas vidas e suas experiências. A professora reconheceu um momento afetivo quando a criança chamou sua atenção, pediu carinho e pediu para ser notada.

O professor de Educação Infantil possui, na rotina escolar dessa escola, o momento de roda da conversa. Nelas, podem aproveitar para, além de trabalhar a oralidade com as crianças, reunir observações pertinentes às falas dos seus alunos. Entendemos que é muito importante o professor registrar essas observações para que possa criar um dossiê individualizado dos processos de desenvolvimento da criança. Assim, a professora disse:

*(Vera Maria EC): Na minha sala eu acho que acontece, nas outras salas também, e lógico tem a entrada, no bom dia, boa tarde, mas o momento que eu vejo que eles mostram, as crianças mostram afetividade, é quando eu estou fazendo qualquer coisa e surgiu um assunto, aconteceu isso no final de semana, eles querem falar da vida deles, eles querem se aproximar, pode ser assunto que não tem nada a ver com a aula, mas eles querem se abrir, isso eu vejo que é uma forma de carinho, uma forma de falar eu estou aqui, vamos conversar.*

Posteriormente, a professora Vera Maria demonstrou, em seus comentários finais, que, a partir dos estudos realizados pelo grupo, pôde intervir em sua reunião de pais, quando, num momento de desconforto entre as mães, ela utilizou a teoria walloniana, estudada nas formações, para que pudesse conduzir de forma satisfatória as questões de uma aluna da sua turma que apresenta a síndrome do espectro autista. Percebemos, com esse relato, que, não apenas nas situações de sala de aula com alunos os professores dessa unidade de ensino puderam utilizar os conteúdos de estudo da formação, pois, num momento de reunião escolar entre pais e mestres, a professora se valeu dos saberes partilhados e, de forma satisfatória, utilizou-os com os pais, integrantes e participantes da comunidade escolar.

É importante salientar que a comunidade escolar a qual fazemos parte conta com pais mais esclarecidos que a grande maioria, além disso são pais com um nível de escolaridade maior que a média da cidade; o poder aquisitivo também é diferenciado já que o bairro onde está situada a escola pertence a uma antiga colônia italiana que se estabeleceu e se desenvolveu nessa região. Vejamos seu depoimento:

### Intervenção após formação

**(Vera Maria F7):** Foi isso que eu mostrei nessa reunião de pais, inclusive usei algumas falas da afetividade na minha reunião de pais e deu muito certo, disse que a criança não se divide, ela é um todo, como o nosso grupo estudou. Quando eu falei sobre o 'eu e o outro' uma mãe falou eu acho bonito isso porque eu tenho uma filha autista e eles precisam saber conviver com ela, e eu quero que minha filha respeite o outro também, e aí eu deixei bem claro que a Educação Infantil é formar pessoas pensar no que vai ser daqui para frente, não é só conteúdo que aprende na sala de aula, eu penso no meu aluno, o que vai ser depois, como ele vai ser, no que vai se tornar.

**Vera Maria** trouxe, em seu depoimento, o lado humanista da teoria walloniana, pois demonstrou sua preocupação com a completude da pessoa humana, no pensar e no agir, acreditando que a Educação Infantil poderá fazer a diferença. Outro assunto que foi identificado pela professora diz respeito ao despertar nas pessoas o entendimento de que muito ainda é necessário fazer para conscientizar a comunidade escolar sobre importância de estudar o desenvolvimento infantil. Ela relatou que o ambiente escolar é um local privilegiado de estudos e pesquisas para que avancemos nas questões do trato e de relações com as crianças da primeira infância:

**(Hélène EC):** Eu penso que afetividade assim dentro da escola não só na escola acho que na vida está em todos os momentos, e até naqueles momentos em que as crianças estão brigando uma com a outra, numa discussão, ou tem alguém chorando, daí sempre tem alguém, que vem, não chora, tá na hora da atividade, na hora de dividir o brinquedo, em todos os minutinhos tem afetividade.

Identificar as situações afetivas no contexto escolar se apresentou, de forma generalizada, em muitos dos depoimentos aqui relatados. Tentamos entender de que forma os professores veem essas situações. Para a professora **Hélène**, o seu olhar afetivo está nos momentos em que ela precisa intervir, quando uma criança chora, quando existe a necessidade do seu acompanhamento na atividade ou quando existe uma situação de disputa dos brinquedos. Realmente, a professora percebe que seus alunos precisam de acompanhamento e sua concepção se alinha com um dos objetivos específicos que o trabalho pretende: relacionar a teoria walloniana às ações do cotidiano escolar.

Trouxemos, a seguir, um novo depoimento da professora **Hélène**, enfatizando uma nova intervenção, a qual diz ter tomado após a formação coletiva. A professora confessou que, após os estudos, ao ir ao parque, passou a pensar no modo como as crianças estavam vestidas, pois, por muitas vezes, via a criança suando, mesmo que

no início da manhã quando estavam todos vestidos, com blusas de moletom. A partir de um olhar mais atento, desencadeado nas ações formativas, percebeu que tirar a blusa dos alunos antes de brincar, era uma atitude mais afetiva para eles. A professora confessou um olhar mais humano, embasado num estudo rico para sua atuação enquanto professora de Educação infantil:

#### Intervenção após formação

*(Heléne GFF): A partir desses estudos eu pude olhar em situações do cotidiano, simples com outro olhar, um olhar de um profissional, embasado pautado em uma teoria em documentos em estudos científicos, muito rico para mim esse estudo. Uma atitude no parque onde eles iam de blusa e ficam suando e depois eu comecei a dizer quem quer tirar a blusa e eles disseram ai que delicia tia, estava com muito calor, é um olhar muito humano e isso eu devo ao pesquisador que teve um olhar muito afetivo para as crianças mais muito maior para os professores da Educação Infantil.*

A seguir, temos o testemunho da professora **Abigail**, quando lhe foi solicitado narrar em que situações ela poderia perceber Afetividade no contexto escolar. Com muita propriedade, a professora narrou sua experiência e trouxe muitas contribuições, as quais merecem ser aqui apontadas:

*(Abigail EC: Desde que a criança entra, a criança tem uma facilidade muito grande na transferência de sentimentos, sentimentos que ela traz de casa para nós, assim como nós também transferimos sentimentos, às vezes a gente tem aquele aluno que você olha meu santo não bateu, mas existe a questão da transferência de sentimentos, e vê aquela criança que chega machucada que ela chega com alguma coisa, que às vezes pode ser em casa, uma palavra que às vezes nem sempre é um acontecimento pode ser alguma coisa que a mãe falou, porque a mãe, ela não estudou pedagogia e mesmo a gente que estudou sabe, que a gente fala coisas, que depois a gente se arrepende, e essa criança entra do portão pra dentro como certas marcas com algumas cicatrizes e ela tem essa facilidade de transferir para o professor, porque é uma pessoa que tem muito vínculo com a criança ele fica mais com a gente do que com a própria mãe, então eles transferem esses sentimentos para a gente e a gente precisa ser muito adulto e ter bem distinguido o que é bom e ruim, para ajudar nessa afetividade, para que seja bom e não ruim.*

Com o conceito já tão bem definido das relações de bem-estar e mal-estar, identificados na teoria walloniana, a professora **Abigail** trouxe muitas contribuições no seu depoimento. Os professores foram provocados pela professora e colega e ficou bem claro que sua participação e conhecimento motivaram os outros docentes a querer entender um pouco mais sobre o tema apresentado.

### Intervenção após formação

**(Abigail GFF)** *Eu acredito sim, que na minha sala de aula, eu pude notar isso muito de perto, muito palpável, eu tenho um aluno muito conhecido na escola, porque me deu muito trabalho no início do ano, agora eu tentei outros caminhos para lidar com ele, agora deixo em muitos momentos ele sentar no meu colo ele mexer no meu cabelo e ele me diz, tia Abigail eu te amo de verdade, a mãe dele chegou a comentar comigo que ele falava muito de mim na casa dele, por isso eu pude vivenciar isso na minha sala de aula sim, eu percebi que afetei esse aluno de forma positiva.*

A professora **Abigail**, apesar de ter o entendimento do conceito da Afetividade, demonstrava certa dificuldade no contato com os alunos. O contato físico, representado no toque com as crianças, apresentava-se como um desconforto, muitas vezes citado dentro das formações. A professora, conforme depoimento, possuía um aluno de comportamento “indisciplinado”, de acordo com sua visão, o que para ela era uma situação difícil, pois, apesar de entender a importância das relações afetivas, precisava ultrapassar seus sentimentos de desaprovação quanto às atitudes do aluno.

Ocorre que, depois das formações, a professora Abigail pôde estudar uma das fases pela qual seu aluno passava: a fase do personalismo, em que a criança apresenta crise de oposição e uma fase combativa. (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.68) A professora, conversando com os outros professores, foi incentivada a possuir uma relação de maior contato físico com a criança. Assim, após os estudos, ela colocou em seu depoimento que tentou uma nova intervenção, permitiu-se colocar o referido aluno no colo, em alguns momentos e passar a mão em seus cabelos. Observamos com esse relato que, mesmo em se tratando de Educação Infantil, existem professores que se recusam a trocas de carinho, no entendimento que aquelas crianças ficarão mal-acostumadas e que, quando fosse preciso chamar atenção do aluno, esse não lhe obedeceria. A professora pôde, portanto, refletir sobre essa forma de pensar e contou com a fundamentação teórica dos autores que estudaram Wallon.

Vejamos, agora, os apontamos da professora Heloísa:

**(Heloísa):** *Acredito que em todas as situações no dia a dia todinho, desde o primeiro minuto que entra, até no primeiro bom dia, ou tchau um beijo vai com Deus, na forma como a gente fala o tempo inteiro ela tá presente.*

O trecho do depoimento de **Heloísa**, quando foi perguntada em que momentos ela percebia a *Afetividade* na escola, demonstra uma visão de um entendimento vago entre esse aspecto e as relações de cordialidade. Entendemos, por isso, que era importante aprofundar o tema proposto com os professores para que percebessem que existem benefícios para a criança, segundo os estudos da teoria walloniana, quando o profissional conhece e utiliza as relações afetivas em sua sala de aula.

Ao final das ações formativas realizadas nesse trabalho, **Heloísa** narra de forma mais consciente o trabalho com *Afetividade*. Essa nova fala demonstrou que, além de entender melhor o conceito, ela comentou quais intervenções realizava, aproveitando a relação estabelecida para introduzir os objetivos propostos em sua aula, em seu planejamento.

#### Intervenção após formação

**(Heloísa GFF):** *Afetividade tem tudo a ver em tentar acertar, em rever aquilo, em utilizar essa relação boa e introduzir conteúdos que precisam ser passados, e que antes não aproveitava essa relação afetiva e agora aproveito nas minhas aulas. Tem criança tímida, criança muito insegura, eu agora me sinto mais próxima, começo a aula com mais entusiasmo, demonstrando que eles são capazes de aprender e que confio e gosto deles, acredito que isso, faz com que eles confiem e gostem mais de estar na escola.*

**Maria José** foi convidada a dar o depoimento, respondendo ao seguinte questionamento: Em que local você percebe *Afetividade* na escola?

**(Maria José EC):** *Eu vejo em todos os momentos, nessa adaptação, nessa troca de fralda, você está interagindo com a criança o tempo todo, nas músicas de roda, na hora do almoço, na hora do jantar, então, nesses momentos, você consegue ver essa troca de afetividade.*

Notamos, na fala da professora **Maria José**, uma visão relacionada aos cuidados, a atenção e sobre os momentos de rotina. Pareceu-nos um tanto confusa quanto a identificar de que forma percebia afetividade no contexto escolar.

Vejamos agora, após realizadas as formações, o que a professora nos aponta sobre sua percepção da *Afetividade* no contexto escolar e que intervenções passou a praticar:

#### Intervenção após formação

**(Maria José GFF)** *Falando dos alunos, eu acho que o L., quando acabou de receber o laudo de autista, ele evolui muito, mais meu olhar para ele foi outro, depois do grupo, minha maneira de ajudar está sendo outra, aquilo de você relacionar o biológico que Wallon fala é muito importante, só tive a ganhar.*

Na fala de **Maria José**, percebemos um conhecimento mais apurado sobre as necessidades dos seus alunos. A sua narração também demonstra que se percebe como importante, já que fala da ajuda que pode dar ao seu aluno. Parece-nos que a teoria fundamentou a intervenção da professora, pois, apesar de não narrar em que momento ocorre essa ajuda, percebemos que existe uma nova atuação da professora frente ao seu aluno.

Os estudos propostos nesse grupo de professores de Educação Infantil, inicialmente com o tema definido pela pesquisadora e aceito posteriormente pelo grupo, não nasceu de um sentimento apenas pessoal dessa pesquisadora. Ao contrário, nasceu de uma inquietação que percebia desde sua formação universitária e percorreu os vinte quatro anos de experiência dentro da escola e no chão da sala de aula. Nesses anos, emergiu uma dificuldade no contexto escolar: por mais que se trate das relações de profissionais e adultos, diante de crianças tão pequenas da primeira infância, ainda assim carecem orientações.

Nesse sentido, defendemos que, ao apresentarmos um tema para estudo, devemos levar em consideração os anseios daqueles a quem a formação se destina, porém, muitas vezes, é necessário também saber identificar quais temas podem e devem ser trabalhados quando observadas situações que mereceram atenção da equipe técnica: a gestão escolar. Com certeza, outros temas para serem estudados serão bem-vindos, o que já ocorreu dentro desta unidade escolar. Assim, entendemos que um tema vai dando lugar a outro e não necessariamente apenas temas indicados pela equipe gestora, muito pelo contrário, o que nos interessa é sim a voz de todos os participantes e isso realmente foi realizado.

### 5.3.1 O projeto: “**Eu em Movimento**”

A partir dos conhecimentos compartilhados nesse trabalho, após quinze dias do início das formações, alguns professores foram trazendo informações sobre seus alunos. As preocupações eram diversas, alguns traziam informações sobre os aspectos motores, outros, nas dificuldades de atenderem a um comando simples, ou

mesmo à falta de iniciativa para tentar resolver pequenas situações, como ser capaz de pedir água ou buscar a mochila. Em função disso, o grupo foi provocado a criar um projeto, dando ênfase à dimensão motora, sem que ela ficasse sem ligação as outras dimensões, decidimos realizar o projeto que descreveremos a seguir.

**Apresentação:** O Projeto foi pensado para atender as necessidades do desenvolvimento motor dos alunos da escola.

**Introdução:** Conhecimento do corpo, através de atividades lúdicas.

**Objetivo geral:** Trabalhar a relação entre corpo e mente por meio da psicomotricidade.

**Justificativa:** No mundo tecnológico em que estamos vivendo, as informações são passadas em segundos através das mídias, muitos alunos, vem apresentando dificuldades com relação a questão motora.

**Ação Pedagógica:** Reunião e planejamento das atividades.

**Conteúdos:** Exploração e utilização dos movimentos de preensão, encaixe.

- Autorretrato do seu corpo.
- Conhecimento das potencialidades e limites do próprio corpo;
- Equilíbrio.
- Conhecimento do próprio corpo e do corpo de outro, noções espaciais do próprio corpo e do de outro, interiorização da imagem corporal, coordenação, imitação.
- Lateralidade: identificação da dominância lateral, reconhecimento da direita e da esquerda, ordenação espacial, discriminação visual, noções espaciais e temporais, estruturação rítmica, percepção visual e auditiva, identificação de ruídos e sons, noções de esquerda e direita, alto e baixo, dentro e fora.

**Recursos e Materiais:** Bolas de diversos tamanhos e pesos

- Cones
- Cordas
- Arcos
- Jornais
- Espaços disponíveis do ambiente escolar.

Conforme nos reuníamos, e as informações chegavam, pareceu-nos que a dimensão motora estava sendo pouco trabalhada, principalmente, em casa, devido a era digital. O grupo em coletividade produziu o projeto “*Eu em movimento*”, que passou a constar nos documentos do PPP.

Durante as formações os professores falaram sobre as angústias que sentiam em função de fatos que os seus alunos apresentavam em sala de aula. Conforme estudavam sobre a teoria walloniana, refletiram sobre que intervenções poderiam

utilizar para ajudar seus alunos nessas dificuldades, como relata a professora Laurinda:

***(Laurinda F1):** As atividades se concentram na exploração do espaço físico; agarrar segurar manipular, apontar, sentar, andar. Inicia-se fala com gestos, toda essa atividade evidenciada prepara o plano afetivo e também cognitivo para o próximo estágio. A velocidade que estamos vivendo, a comunicação através de vários veículos, como celular, internet né? Agora eles já passam o dedinho. Essa criança que antigamente ficavam deitada, porque achavam que fazia mal levantar a criança ou então que a criança não enxergava.*

O projeto nasceu a partir desses depoimentos, quando associaram os conhecimentos adquiridos a partir da teoria walloniana, a qual enfatiza a importância da tríade das dimensões motora, afetiva e cognitiva. Tendo essa informação como base, os professores, ao longo das formações, foram trazendo subsídios interessantes para que em colaboração produzíssemos um projeto que beneficiasse nossos alunos nas situações de carência motora, diagnosticada pelo grupo desse trabalho. O relato abaixo é um dos diagnósticos por eles apresentado:

***(Isabel F2):** A gente até brinca, o meu aluno o meu aluno R. não sabe respeitar comandos básicos, porém ele sabe todas as letras do alfabeto, de forma aleatória, mas se você pedir pra ele pegar sua mochila, ele fica olhando pra gente como se não entendesse, ele não entende comando simples mas ele sabe todas as letras, então é como se pulasse as fases do desenvolvimento, ele deu um salto muito grande então assim a visão que tiveram (família) em relação a ele foi que o importante era ele saber o alfabeto, a família cobrou isso dele, mas não era tão importante ele se expressar nas suas necessidades, isso não era importante ele saber, ele não pede água, ele não consegue pular, se pensar nesse texto eu já sei que preciso trabalhar com ele a dimensão motora, como será que eu vou explicar isso pra mãe, vai parecer que está retroagindo, nossa vou levar meu filho para escola para aprender a pular. É difícil!*

A professora **Laurinda**, durante nosso estudo deu seu depoimento, trazendo um trecho do que estávamos lendo. Aqui nessa declaração, pudemos resgatar a importância do trabalho observador do professor, quando oferece, em seus planejamentos, atividades que precisam ser realizadas pelos alunos. Essas observações mostram que o docente entende o processo de desenvolvimento alicerça a criação de atividades no momento desse planejamento.

Ao notar que os professores se tornaram mais atentos ao planejamento das ações, pudemos contatar que, quando nos apropriamos de um novo saber, somos levados a perceber muitas situações que talvez, antes dessa nova ideia, passassem despercebidas.

A professora **Isabel**, além de narrar uma situação de dificuldade em sua sala de aula, reconheceu, ao longo dos estudos, que precisava procurar mais embasamento teórico para que pudesse atingir os pais dos seus alunos, quando diz se sentir desafiada a tentar explicar para a família que precisa trabalhar mais a dimensão motora para seus alunos. Essa professora pôde entender um pouco melhor as ações dos alunos e parece que foi provocada a tentar levar essa informação aos pais do aluno. Entendemos, a partir desse relato, que os professores se sentem, por vezes, inseguros quando precisam falar com os pais, a fundamentação teórica nessa hora pode auxiliá-lo.

*(Heloísa F2): Então agora o tablet na mão da criança e essa musiquinha o tempo todo.*

O descontentamento da professora **Heloísa** quanto à falta de movimentos por parte dos alunos deve-se a uma nova forma de estar dentro dos lares dos alunos: numa nova era digital. Isso começou a chamar atenção do grupo. Essas situações do ambiente escolar parecem ter ecoado nos estudos dos docentes, conforme vemos abaixo:

*(Abigail F2): Eu li num livro de Wallon que eu preciso do meio, para me ensinar a sentar, ensinar a comer, aprender a se relacionar, é tão básico né? E está se perdendo. É com o adulto que ele aprende, é muito claro entender que é através da sociedade que faz a gente ser quem a gente é.*

Começava a nascer em nosso grupo um desconforto com o que estávamos estudando, com o que estávamos percebendo em sala de aula e o que estávamos fazendo em relação a isso.

Ocorre que os professores muitas vezes não parecem ou mesmo não estão preparados para assumir as dificuldades que se apresentam nas salas de aula. Uma sala de aula, composta em média por 24 alunos, vindos de lares e criação totalmente desiguais, em fases de desenvolvimento diversas e aprendendo de forma diferente,

realmente assusta o professor, principalmente aqueles que não possuem experiência prática para lidar com essas situações.

**(Heléne F2):** *E atrás de tudo isso também tem um outro ponto que antigamente a criança podia brincar na rua, podia jogar bola, com brincadeira de queimada, tinha essas oportunidades, hoje em dia não se pode mais, o que temos, crianças presas.*

**(Isabel F2):** *Olha aí gente precisamos resgatar brincadeiras!*

**(Abigail F2):** *Freud só foi Freud porque subiu na mangueira e fez boizinho, e a gente com internet não está fazendo outros Freud não. Nem Eisten, nem Isac Newton, porque estamos matando as nossas crianças.*

No depoimento de Abigail, podemos perceber a palavra “matando”, a professora estava tentando expressar sua preocupação em acreditar que nos dias atuais deixamos de valorizar as brincadeiras infantis, principalmente aquelas ao ar livre.

Percebemos também nessas falas, a reflexão que as professoras estão fazendo sobre os estudos wallonianos e a dimensão motora preocupados com a baixa frequência e intensidade destas atividades.

Os depoimentos aqui apresentados demonstram o que as professoras estão vivendo dentro da sala nessa instituição escolar. Muitos alunos possuem recursos financeiros, diferente de outros bairros, porém, como sabemos, hoje o aparelho celular é um objeto comum em qualquer classe social. Como tornou-se popular, o tempo de manuseio com esse aparelho tem suscitado grande preocupação por parte de alguns profissionais. Os professores percebem como importante o aluno ser autônomo e o quanto isso é significativo na sua construção como um sujeito de direitos. Por outro lado, essa autonomia e o acesso a tantas tecnologias parecem realmente estar ligados à falta de movimentação física dessas crianças.

Em função desses apontamentos, no desencadear das formações, a dimensão motora, da teoria walloniana foi ganhando ainda maior destaque perante o grupo.

Vamos continuar demonstrando nos diálogos a seguir o caminho percorrido até de fato a criação do projeto:

**(Isabel F3):** *Movimento, lugar de destaque na teoria walloniana, a principal forma de comunicação da vida psíquica com o meio externo é uma tradução do mundo interno da criança, através dos gestos, suas*

*primeiras realizações mentais são absorvidas em seus movimentos. A gente pensava somente em Piaget sobre a questão desse desenvolvimento, de quando fala em levar os objetos a boca, na fase oral, agora percebemos também da relação que o objeto e as sensações tem a criança.*

**(Maria José F3):** *Muito bom perceber nesse estudo que a criança segundo Wallon, aprende de forma processual mais não linear ela passa por regressões e descontinuidades.*

**(Abigail F4):** *Acho muito importante colocar que enquanto o aluno não desempenhar sua estrutura corporal de forma equilibrada, ou seja, trabalhar de fato essa coordenação motora fina e global ele não vai ter um bom desempenho nas atividades pedagógicas, propostas em sala de aula.*

Não podemos deixar de citar como, para nós que propomos esse trabalho, é recompensador os professores poderem ter voz em suas concepções. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, ouvir o outro e descobrir o que ele pensa, fala e sente apresenta-se como algo consoante aos nossos objetivos.

**(Heloísa F5):** *Nessa fase a maturação motora começa a deslanchar, a criança passa a ter mais exuberância motora, e as crianças com dificuldades de escrita tem muita dificuldade de coordenação, nas aulas do professor Pedro, que legal a gente ver isso na teoria e verificar realmente na prática. O Pedro pedia para a criança ir para um lado a criança vai para outro é até cômico de ver.*

Conforme percebemos nos relatos, os professores comentam o que percebem nas aulas dos outros e associam ao conteúdo das formações. Essa movimentação nos permitiu partir de uma ação isolada para uma provocação na ação do outro e, quando ela é narrada por um dos integrantes, chama atenção e pode desencadear uma nova percepção daquele que ainda não havia compreendido.

**(Abigail G1):** *Logo no início do texto eu achei interessante ele falar que muito das situações de afetividade do indivíduo será um determinismo na vida dele, olha como isso vai pensando em tudo, não só no desenvolvimento cognitivo que está amarrado nos outros, realmente uma tríade no desenvolvimento da pessoa.*

Dessa forma, no último depoimento, em que a professora **Abigail** afirmou que, quando o professor trabalha *Afetividade*, atua de forma determinante na vida do seu aluno, saímos das falas e fomos realmente criar projeto. Reunimos o grupo novamente, agora para registrar a serem realizadas.

Após esse encontro, nosso grupo instituiu o projeto “Eu em movimento” nessa unidade escolar. O projeto acontece todas as quartas-feiras. Os professores, juntamente com a coordenadora pedagógica e as auxiliares de educação, montam atividades motoras para serem desenvolvidas no pátio, semanalmente. Essas atividades envolvem todas as salas de aula e possuem um revezamento de apresentação e de atuação, ou seja, a cada semana, um professor fica responsável por aquela aula no pátio, mas as ações já foram definidas em grupo previamente. Nessas atividades, podem ser utilizados materiais específicos como: corda, bola, bambolês, cones, e outros, ou música e movimentos do próprio corpo.

É interessante ressaltar que o trabalho vêm criando, não apenas uma rotina no trabalho da dimensão motora anunciada por Wallon, mas também foram observadas melhorias das relações humanas, pois percebemos professores, auxiliares e equipe gestora mais próximos nessa atuação, já que todos podem participar, dar ideias, criar, se sentir fazendo parte.

Como nosso estudo se refere a um propósito específico, não temos tempo hábil para demonstrar o que essa ação tem trazido de benefícios para a unidade escolar, segundo os participantes. Entretanto, não poderíamos deixar de ressaltar que essa ação foi pensada e criada após o desenrolar das ações coletivas, realizadas ao longo dessa pesquisa.

#### 5.4 Como os professores avaliaram a formação e as contribuições de Wallon?

Iniciamos esta seção com o depoimento da professora Laurinda:

*(Laurinda GFF): Sim, as situações de aprendizagem do estudo de Wallon, melhoraram a minha prática primeiro porque eu tive contato com uma teoria com os estudiosos que estudaram Wallon, e outra que o assunto vai direto nas nossas ações e relações.*

**Laurinda**, em seu relato, expressou de fato o que acreditávamos para esse trabalho. Após o estudo da teoria walloniana, percebemos dentro da escola professores conversando, trocando informações e atividades. Essa teoria possibilitou a autorreflexão de cada professor e a melhoria das relações no âmbito escolar.

*(Heloísa GFF): Eu depois das formações me percebo com outro olhar, mais atento, mais carinhoso, mais refletido, eu agora penso e repenso nas minhas atitudes.*

A professora **Heloísa**, em sua declaração, mostrou-se mais atenta às situações em sala de aula, com o olhar mais focado e mais carinhoso. Quando diz ter reflexão, parece-nos que a docente percebeu que é importante aproveitar as situações afetivas dos seus alunos, para que nós, enquanto seus professores, possamos tentar levá-los a aprender, ao invés de estarmos preocupados em apenas abordar o conteúdo. O pensar e o repensar da professora demonstraram que existem outras formas de ação, além disso fazê-los pensar em uma nova ação é a intenção desse trabalho.

*(Laurinda GFF) Eu fiquei muito mais atenciosa, mais carinhosa, eu achei muito legal, e faz tempo que eu não estudo então, foi bom para mim.*

O fato de **Laurinda** relatar sobre o estudo demonstra duas situações: a primeira é que, mesmo participando das reuniões pedagógicas de HTPC, alguns professores não se sentem estudando, pois as atividades formativas por vezes não apresentam ligação com o contexto ou mesmo o corpo teórico do estudo apresenta-se muitas vezes superficial. A segunda situação, quer demonstrar que o formato deste estudo, é que agradou a professora o fato de falarmos sobre os problemas, os quais nos rodeiam, pois fez com que todos pensassem juntos em soluções, não de forma superficial, continuando no “senso comum”, mas com soluções fundadas no rigor teórico e metodológico exigidos daqueles que pretendem levar os alunos a aprender. A professora se diz mais atenciosa e carinhosa.

*(Abigail G1) Então colegas Wallon quer dizer que tanto a afetividade leva você e seu aluno para o aprendizado, para o bem, ou você pode trazer vários prejuízos para esses alunos. O quanto nossa atitude, o quanto nosso ser professor, vai sim desencadear uma melhora no desenvolvimento ou não daquele aluno.*

A professora possuía uma preocupação e tentou passar essa situação para o grupo, De fato, ao estudarmos a teoria walloniana, encontramos a informação de que o professor pode aproveitar essa boa relação construída com o aluno em benefício do desenvolvimento cognitivo. Ocorre que o professor também precisa ter cuidado em não se deixar contaminar pelas emoções trazidas pelos alunos. Quando possui essa

informação, o docente é capaz de criar estratégias para que essas emoções sejam direcionadas em benefícios ao desenvolvimento infantil.

*(Heléne GFF): Passei a ter um outro olhar em certas atitudes das crianças, entender que aquele é um momento que ele está passando que faz parte daquele processo, foi interessante também porque os alunos estavam comigo o ano passado e eu pude observar que aquele aluno que tinha muitas crises o ano passado melhorou muito e essa afetividade ajudou muito essa criança e me ajudou.*

A declaração de **Heléne**, nos ajudou a perceber que a professora pôde comparar as atitudes dos seus alunos. Essa observação se deve aos estudos wallonianos, pois permitiram que os professores relacionassem a teoria estudada, durante os encontros coletivos, às situações das salas de aula. Essa reavaliação da professora nos permitiu entender que as formações foram importantes, já que a professora percebeu avanços em seu aluno. Esse resultado se deve há um processo de desenvolvimento que hoje ela compreende, respeita e se responsabiliza, após estudar coletivamente com outros professores.

*(Isabel GFF): Eu tenho uma situação que eu pensava de um jeito eu juro, depois do nosso estudo eu paro e penso de outra maneira, é o caso do meu aluno G. ele é muito difícil e ele chora muito eu só pedia para ele faltar, depois que o nosso grupo começou eu penso nele, eu vivo me recriminando no sentido de pensar eu não posso pensar assim ele é meu aluno, ele tem que estar aqui comigo, tem que aprender com os outros, comigo.*

A professora **Isabel** falou sobre a sua relação com um aluno. Antes da formação coletiva, ela pedia, em seu pensamento, para o aluno faltar, o que demonstrava um sentimento de medo, despreparo e sensação de não saber o que fazer com as dificuldades do aluno. Depois das formações, ela se diz mais preocupada e mais receptiva. Reconheceu que o aluno precisava estar com os outros colegas, já que ele é seu aluno e é preciso fazer algo para que ele aprenda. O professor, muitas vezes, não se sente preparado, o que muitas vezes é uma realidade, para as exigências que a profissão apresenta. Os alunos são diferentes e aprendem de formas diferentes, por isso entender o que ocorre em cada fase é determinante para a qualidade dessa aprendizagem. Acreditamos, assim, que precisamos de ações

escolares que favoreçam o estudo, a troca de experiências e o desenvolvimento de ações reflexivas.

**(Abigail GFF)** : *Eu acredito sim, que afetividade é muito importante, muito muito para todos nós seres humanos, porque todos nós, esperamos do outro um olhar de força, não um olhar de cobrança, um olhar de crítica, mais a gente espera do outro, no mínimo um olhar encorajador, alguém nos dizer, a gente tá junto, você pode, você consegue, eu te respeito, e eu acredito que sim, eu pude vivenciar na pele a afetividade, e eu acho que foi de grande valia o estudo em Wallon.*

*Afetividade*, segundo a professora Abigail, é importante para todos nós, pois traz um olhar encorajador, principalmente para entendermos que uma palavra de incentivo e de apoio muitas vezes é tão importante quanto o estudo teórico. Além das formações, é necessário perceber que o trabalho realizado por cada nível de ensino daquela unidade escolar é, na verdade, um pedaço de um todo. Precisamos que todos os envolvidos na escola participem dessa construção, estando de fato interligados. Como no próximo ano, os professores, em sua atribuição, escolhem outra sala e outro nível, proporcionar um estudo coletivo contribui para a difusão dessa teoria, elevando as chances de aperfeiçoamento profissional e de sucesso no trabalho integral da escola.

## 5.5 A reflexão sobre os documentos legais da Educação Infantil

Vivemos em um momento privilegiado no que tange as leis da Educação Infantil e os cuidados legais com a primeira Infância. O caminho foi longo, desde a Constituição Federal (1988), o Eca (1990), LDB (1996) e a mais recente BNCC (2017), para que pudéssemos ter um novo olhar em relação às crianças de 0 a 5 anos.

Esses documentos trazem importantes determinações quanto às atividades lúdicas e prazerosas, bem como a fundamental necessidade de exercitar as capacidades motoras, cognitivas e afetivas das crianças, tendo como finalidade básica o seu desenvolvimento integral.

Diante do exposto, é de fundamental importância a necessidade de que os profissionais, que atuam nesse nível de ensino, possuam consciência de suas reais atribuições, como a de distinguir as concepções de criança como sujeito histórico e social que está inserida num contexto familiar e na sociedade, numa determinada

cultura e em um determinado tempo histórico. As crianças possuem uma natureza especial, como sujeitos que pensam e sentem o mundo e do seu jeito de estar nele.

Roldão (2017, p.74) traz em seus estudos a preocupação de que a informação se torne conhecimento e que de fato se torne democraticamente acessível: “[...] num mundo em que conhecer é poder”, espera-se um reforço no saber profissional, mais analítico, [...] consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade e, sólido nos seus fundamentos”. Observamos que existe uma inter-relação entre esse preceito teórico e a ação do professor em sua observação e atuação nas relações do cuidar e do educar, já que cabe ao professor qualificar-se no sentido de enriquecer sua prática cotidiana.

Dessa forma, percebemos que é responsabilidade do professor garantir ser o agente principal nas escolas de Educação Infantil, em companhia da família e da sociedade em geral. O papel humanizador do professor deve estar comprometido com valores humanos e éticos com a finalidade de contribuir com a educação das crianças pequenas.

Para tanto, acreditamos que somente a formação inicial não habilita plenamente o professor para atuar nesse nível de ensino, necessitando da formação continuada nas mais diversas áreas. Considerando que a própria Educação Infantil se compõe de uma diversidade de conteúdos e ações, os quais comprometem a efetiva prática do professor, é importante considerar que o professor recém-formado não possui a compreensão da complexidade que envolve o trabalho docente.

Para Marcelo (2009), a atualidade nos obriga a estabelecer garantias formais e informais para que todo cidadão e todo profissional atualizem sua competência. Por isso, os professores e suas instituições precisam perceber as exigências de formação de aprendizagem. Em outras palavras, não podemos assumir uma posição de mero espectador frente aos mais variados assuntos e situações presentes na escola e na vida do professor.

No esteio dessa proposta de formação continuada, durante as formações, recolhemos o que os participantes sabiam e o que pensavam sobre as leis destinadas à Educação Infantil. Assim, disseram:

**(Heloísa F7):** *Falar em leis é muito superficial, a gente está falando de BNCC uns dois anos para cá, mais antes a gente tinha a LDB como norteadora, e depois vieram os pareceres, tal, mas a gente nunca sentou com um documento deste dentro da escola, assim, em um*

*momento de estudo para apreciar, estudar, debater, para pontuar qualquer parecer, porque depende muito da vontade e do querer do próprio professor.*

**(Pedro F7):** *A gente não tem contato com lei, na faculdade a gente vê muito pouco, a gente sabe que tem o tal documento, mas a gente não sabe muito sobre ele.*

Muitas vezes, o professor, como vemos nos relatos acima, se depara com os documentos legais apenas quando necessita deles e o faz de modo limitado e emergencial. Desconhece que há uma série de situações em que os documentos podem auxiliá-lo, não somente no que deve fazer, mas em muitos casos, no porquê fazer.

Trabalhar esses documentos, além de clarear e dar consciência da importância do que deve estar presente na atuação diária, respalda o professor em suas ações e atitudes. Sobre o entendimento do saber, concordamos com Shulman (2014, p.214), pois, à medida em que mais aprendemos, reconhecemos outras e novas categorias, e essa ampliada compreensão é característica dos bons professores: [...] não é doutrinar ou treinar professores, [...] “mas sim educar professores para refletir em profundidade”.

Nas falas de **Heloísa e Pedro**, percebemos a novidade que se tornou a formação em serviço trazendo documentos oficiais. Continuamos com as manifestações trazidas ainda por **Heloísa**:

**(Heloísa F7):** *Esse estudo de sentar de ler, de debater, é uma novidade, até enquanto Rede. Fomos convidados para participar dos estudos e discussões da base, eu fui em um dos encontros na Seed, mas foi um caso nacional, que todo mundo podia contribuir, eu achei muito válido. Eu acho que é lógico tem muita coisa para melhorar mais a gente já avançou, a base foi um ganho para a Educação Infantil. Pensa bem, hoje a gente está discutindo coisa que a gente não fazia.*

Essa professora se sentiu fazendo parte do processo. Muitas vezes, as decisões chegam para o professor como uma determinação de cima para baixo e ele se sente apenas aquele que a cumpre. O professor quer mais, precisa de mais, ele está inserido no contexto escolar como um grande protagonista, mas, por vezes, é esquecido. Vejamos ainda o que diz **Heloísa**:

**(Heloísa F7):** *Voltando a falar das leis quando lemos a parte da formação do professor, bem não é assim, depende do professor da*

*vontade dele, a maioria das vezes a gente que corre atrás. É o professor que procurar estudar, aprender mais, se ele quiser, as formações que por vezes nós temos são até ricas, mas falta muito ainda para a gente ter o que a lei coloca.*

**Heloísa** apresenta em sua fala que, apesar de a lei enfatizar o direito à formação continuada do professor, o que ainda temos visto é uma enorme dificuldade do poder público em possibilitar o acesso a essa formação para todos os professores. Assim, o professor é que fica responsável por se interessar e procurar por esse enriquecimento, o que não comunga com um dos direitos fundamentais de aprender de todos. Sobre isso, destacamos as considerações de Marcelo (2009) que é um desafio para nós transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento, ou seja, uma profissão que possa aproveitar as oportunidades que estão contempladas no direito fundamental do professor.

*(Heloísa F7): Professor tem que ser pesquisador, ele tem que instigar o aluno e a ele próprio, quando leio sobre alguns países e eles são muito capacitados, e precisam porque se exige isso, não é qualquer um não, tem um lugar que não sei se é na China ou no Japão que o professor precisa convencer a comunidade que ele é bom, e que por isso pode trabalhar ali naquela escola, esse é um desafio.*

Ainda considerando Marcelo (2010, p. 15), o conhecimento está a todo momento situado na ação e nas decisões da consciência do professor, sendo adquirido por meio de suas experiências e deliberado através das suas ações. Por essa razão, segundo o autor “[...] os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem”.

Outra situação percebida na fala dos professores, a seguir, se refere aos momentos em que esses documentos podem ajudar no diálogo e explicação para os pais. Rotineiramente, o professor se depara com situações em que os pais acreditam que sabem o que ele deve ensinar, como se o ensino do professor da Educação Infantil se resumisse ao cuidar. Devido aos estudos, maior divulgação e esclarecimento de toda a sociedade quanto aos deveres que todos possuem em relação aos cuidados e educação das crianças pequenas, em alguns meios já se consegue perceber uma mudança em relação a isso. Acerca desse respaldo legal, dizem as professoras:

*(Laurinda F7): A gente percebe pelos pais, um entendimento sabe da escola, da importância da Educação Infantil, passinho de tartaruga, mas tem mudado sim, eles têm, uma visão mais esclarecida.*

*(Isabel F7): Porque é importante essa coisa da lei, porque se a gente for ver, a gente faz muita coisa que está na lei é que as vezes a gente nem sabe, e muitas vezes é importante ter uma fala assim com os pais.*

O professor necessita estar preparado para responder as vicissitudes inerentes a sua profissão. Nesse sentido, não podemos privilegiar um conhecimento em detrimento de outro, conforme assegura Marcelo (2010), não há sentido em falar de um conhecimento considerado formal e de um conhecimento somente prático> Para o autor, verdadeiramente um conhecimento que se desenvolve coletivamente, dentro das escolas e em comunidade formada por professores os quais trabalham em projetos que oportunizem o desenvolvimento de toda comunidade escolar.

Desse modo, encerradas essas considerações sobre Educação Infantil, em seus aspectos legais, na próxima subseção, discutiremos a compreensão que os professores possuem das emoções no contexto da sala de aula.

## 5.6 Observações do gestor-pesquisador-formador

As pesquisas acadêmicas apresentam ainda muitas dificuldades para chegar até a sala de aula ou a comunidade escolar. O grande esforço desse trabalho foi de trabalhar pesquisa científica e formação docente com objetivo de possíveis transformações nos pensamentos e ações, por intermédio da negociação de sentidos e da produção compartilhada de conteúdo.

O que se observou nessa pesquisa-formação foi que, além da produção de saberes e fazeres, existe a necessidade de questionarmos a sociedade, de forma a humanizarmos nossas relações, com a possibilidade de nos transformarmos e de transformarmos o contexto em que atuamos.

Tanto na organização como no desenvolvimento das formações, foi importante identificar o contato humano, pois, mesmo se tratando do estudo da teoria humanista de Henry Wallon, a afetação entre os participantes aumentou o poder do pensar e agir de cada um deles, tornando os encontros momentos alegres e produtivos.

No caso desse trabalho, a vivência ético-afetiva durante a pesquisa aumentou a capacidade do agir de cada participante, propiciando a produção coletiva, o que

gerara a condição de desenvolvimento, tanto da pesquisadora quanto dos professores. Esse cenário implicou na organização e construção de momentos coletivos dentro do espaço escolar, na intenção de atingirmos o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Podemos considerar que esse trabalho forneceu condições para que os professores participantes pudessem conhecer a teoria apresentada para criar o potencial de transformar suas próprias práticas. Todavia, não podemos deixar de ressaltar que o trabalho possuía a preocupação quanto atender as necessidades dos professores de Educação Infantil, na tentativa de transformar algumas reações e situações, as quais percebíamos carentes de orientação. O estudo parecia, dessa forma, importante para analisar compreensões e explicar referências que pudessem orientar essas práticas docentes, investigando quais seriam as possibilidades de transformação de modos de pensar e agir desses professores. Acreditamos que isso foi possível por meio dos procedimentos reflexivos durante as formações e nos grupos focais.

Afirmamos que foram criados espaços de ação e de transformação, já que todos puderam participar das atividades e, com isso, aprender uns com os outros. Juntos, negociaram melhores formas de agir, ou seja, produziram conhecimento sobre ensino-aprendizagem e sobre o tema estudado, no seu contexto escolar.

A pesquisadora, durante as formações, percebeu-se provocada, pois presenciou situações em que se sentiu fazendo parte de uma comunidade de questionadores, pois os participantes tentaram adotar uma postura crítica na compreensão da teoria walloniana e das práticas dos colegas de trabalho. Vale ressaltar que a pesquisadora teve a função de organizar condições para que os participantes pudessem falar sobre a realização do seu trabalho e analisassem a realidade local na qual estão inseridos, para que possam considerar a importância do objeto em análise.

Na interpretação da pesquisadora, o trabalho criou contextos formativos que empoderaram o trabalho do professor, uma vez que, quando ele percebe sua ação e se reconhece como capaz de transformar essa ação, melhora as situações de aprendizagem. No caso da *Afetividade*, reconhece-se sua atuação como importante nesse processo, pois a compreensão do uso dessa dimensão favorece outras dimensões necessárias ao desenvolvimento integral do seu aluno.

Foi interessante notar os avanços ocorridos dentro do grupo, pois, à medida que as formações foram acontecendo, os professores foram contaminados a querer saber mais sobre o tema. Por diversas vezes, presenciamos professores que buscaram outros textos, a partir dos levados pela pesquisadora, ou aqueles que, em conversa informal, introduziam o assunto da *Afetividade* e se colocaram como entendidos. Houve uma situação em que os professores pediram para que o estudo fosse aberto para mais integrantes, os quais também ficaram interessados por aquelas reuniões.

Hoje em dia, terminada a formação sobre afetividade, encontramos uma equipe que tomou gosto por esse formato de estudo coletivo. Dessa forma, outros temas já se encontram em pauta e a pesquisadora já precisou se organizar a procura de outros teóricos para embasar o que agora pesquisaremos e estudaremos. Os temas foram propostos pelos próprios professores, convencidos de que, dessa forma, os desafios e dificuldades serão ultrapassados com a participação de todo o grupo.

Nesse estudo, portanto, compartilhamos muito mais que saberes. Conhecemos um pouco melhor cada integrante, com isso ressignificamos nossas próprias histórias, ao ouvirmos as histórias dos outros. A teoria estava presente por intermédio de um objetivo comum que é a produção do conhecimento científico, mas o mais importante foi considerar as práticas reais da escola, bem como suas necessidades, com o intuito da promoção coletiva da formação contínua dos professores.

## 6 CONSIDERAÇÕES: O ARREMATE FINAL

Quando iniciamos um trabalho de pesquisa, deparamo-nos com uma série de dificuldades e obstáculos, pois percebemos em nós provocações aos desafios da docência, principalmente quando pensamos na formação do professor.

Escolher a pesquisa-formação-colaborativa, além de muita coragem, exigiu de nós muita disciplina e seriedade. A pesquisa colaborativa solicita, saber pensar junto, ouvir o outro, respeitar e saber, a hora de ajudar, uma ajuda ajustada.

Todavia, embora fosse suntuoso, o caminho, o qual escolhemos, apresentava-se eficaz para responder ao problema: Quais saberes e ações educativas relacionados à afetividade poderíamos identificar, realizando uma formação continuada sob a perspectiva walloniana, junto aos pares?

Nos momentos de insegurança e medo, contamos com a orientação da Professora Calil que prontamente demonstrou segurança e sabedoria. Assim, não nos sentíamos sozinhos ou perdidos. Ao contrário, foi ela quem deu o primeiro nó da linha quando nos propomos a costurar, deu um norte, apontou o caminho e nos aconselhou.

Iniciadas às formações, percebemos os olhares preocupados e inseguros dos professores, pois estavam ressabiados, com aquela organização, porém, curiosos, deixaram-se levar e começaram a participar.

O grupo de professores foi constituído de forma muito interessante: professores iniciantes e professores experientes. O que os novos traziam da teoria densa da universidade, os experientes absorviam com suavidade e devolviam como prática da sala de aula. Em outras palavras, os experientes conseguiam traduzir na prática o que a teoria tanto pedia, mas o saber e o frescor daquele que chega trazia novidade e a rebeldia de quem quer acertar. E assim fomos formando, e assim fomos pensando, aprendendo e discordando. Quem era o condutor, muitas vezes, passou a aluno, enquanto aquele, que pouco dizia, deu aula de sabedoria.

Wallon ficou tão próximo, a sua teoria fez tanto sentido e, mesmo assim, por vezes, o grupo precisou adequar, quando percebemos as mudanças culturais e sociais interferindo nos comportamentos atuais.

Em muitas situações a pesquisadora se emocionou com os relatos dos professores, que tomaram a frente das muitas reuniões ou discussões, mas também

foram afetados. Ibiapina (2017) trouxe-nos sentido ao falar da pesquisa colaborativa: ela permitiu que o grupo se colocasse democraticamente, todos tinham vez e voz.

É preciso destacar que os professores refletiram desde suas ações com o aluno até as suas ações com os colegas. A partir da teoria walloniana, eles compreenderam a importância das dimensões, afetivas, cognitivas e motoras como indissociáveis. Puderam também colocar em prática seus estudos e, todas as quartas-feiras, ficou instituído naquela unidade o dia do projeto: *Eu em movimento*.

Esse projeto partiu dos professores, pois sentiam necessidade de sequenciar uma série de atividades motoras para que os alunos, que hoje em dia se tornaram tão carentes de movimento, pudessem ter assegurados o direito de se movimentar de forma a contemplar uma das dimensões estudadas na tríade de Wallon. O grupo de professores chegou à conclusão de que as crianças estão a cada dia se movimentando menos, por conta dos aparelhos digitais como: tablets e celulares. Após discussão e criação conjunta instituíram o projeto que acontece todas as quartas-feiras, com a participação de todos os alunos e seus professores.

Outro fato que chamou a atenção foi de uma professora participante que terminou seu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, com o tema da *Afetividade e Escola*, desenvolvido a partir das ações formativas experimentadas pela professora no grupo da pesquisa.

Outras situações foram percebidas pela formadora quando ouvia um participante apresentar explicações sobre a criança e seu desenvolvimento para outros professores, os quais estavam de visita na escola, ou mesmo para a equipe de apoio, como estagiárias e auxiliares da educação.

Pudemos observar a costura, realmente uma costura, que juntava alguns pontos que depois precisavam ser desmanchados e novamente costurados, porque um saber dava lugar a outro.

Foi um trabalho marcante, mais ainda tocante. O grupo se sentiu afetado pela sólida teoria vinda dos conhecimentos da universidade e confrontada com a realidade encontrada na sala de aula. O professor foi levado a refletir sobre o seu conhecimento, e, com embasamento estruturado, pôde rever suas atitudes. Muitas vezes, os professores se sentiram culpados por práticas rígidas e infundadas, atitudes desnecessárias e ultrapassadas, mas a culpa dava lugar à vontade de consertar, vontade de refazer e novamente praticar.

Dessa maneira, demonstramos, com esse estudo de formação colaborativa, que a teoria e a prática são indissolúveis, existindo uma intrínseca relação entre as duas. Nesse processo coletivo, ocorreu a formação e a construção de novos saberes, os quais geraram ações educativas a partir da teoria walloniana, dando resposta à pergunta inicial.

As reflexões sobre a formação dos professores da Educação Infantil continuam como um desafio a ser vencido através de novos conteúdos, novos saberes.

A formação em serviço oportunizou:

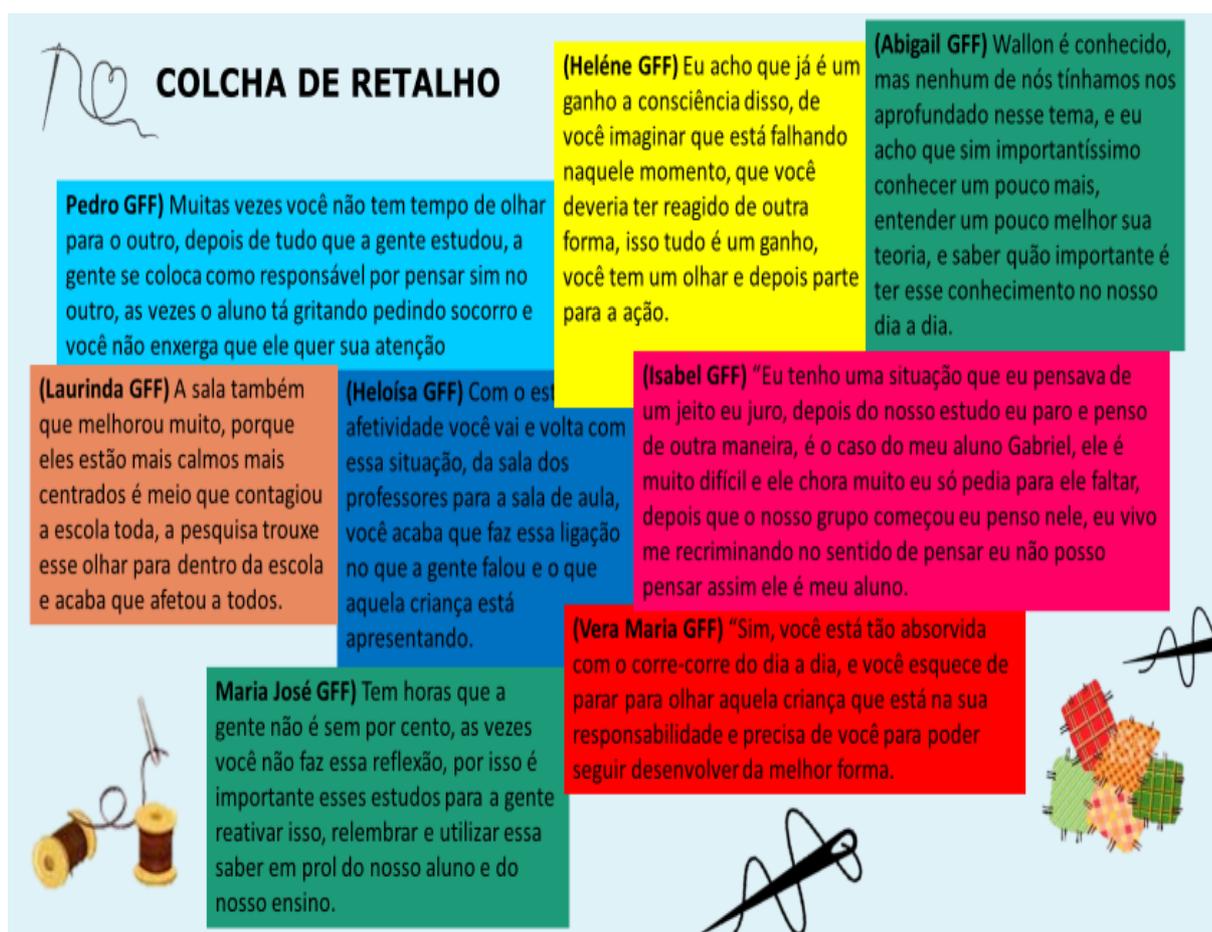
- Verificar as intervenções dos professores para lidar com as atitudes emocionais dos seus alunos;
- Identificar as reações afetivas;
- Ampliar a compreensão do tema da afetividade;
- Contribuir com novos saberes relacionados à afetividade e à cognição;
- Possibilitar o conhecimento do eu e do outro;
- Relacionar a teoria de Wallon as ações do cotidiano escolar;
- Compartilhar práticas exitosas;
- Mudar ações e relações entre professor-aluno.

Mesmo com muitas limitações presentes na rotina escolar, com o volume de trabalho e com o tempo como nosso algoz, acreditamos que a pesquisa contribuiu para as melhorias na rotina da escola e para o Programa de Mestrado Profissional da Universidade de Taubaté.

Destacamos a importância desse estudo como contribuição às práticas formativas relacionadas aos professores da Educação Infantil, tanto no que se refere aos conceitos da afetividade e da teoria walloniana como também pelo processo formativo indispensável às formações inicial e continuada, responsáveis pela ressignificação da prática pedagógica.

O processo investigativo demonstrou a necessidade da continuação de estudos sobre o conhecimento do conteúdo teórico, o conhecimento profissional e o conhecimento da unidade prática e teoria, como possíveis estratégias de desenvolvimento profissional e humano.

Figura 3: A colcha de retalhos



Terminamos esse texto com o registro dessa tessitura, ainda que de forma inacabada, esperando as próximas costuras e alinhavos dos retalhos, os quais representam os saberes do grupo de pesquisa e que, de forma reelaborada, contribuíram para o enriquecimento de nossa pesquisa, dando cada vez mais sentido e significado à prática escolar. Nesse sentido, convidamos outros profissionais da educação para que se juntem a nós para que essa costura colaborativa seja ressignificada e permaneça dinâmica e contínua.

E antes do ponto final, preciso confessar, procuro a pessoa, que iniciou o desafio do Mestrado Profissional, e percebo que não está mais aqui. Não sei se mudou seu olhar, ou transformou o seu pensar, tenho tentado entender, já que foi muito bom pesquisar. A vontade é de ainda descobrir, de começar outra vez, mas já que tem que acabar, que seja com um conte outra vez...

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. **Um voo emancipatório de formação: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes da Educação Superior**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Piauí. Teresina 2015.

AMBROSETTI, N; CALIL, A. **Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.85-104, Set./Dez. 2016.  
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. São Paulo, v. 19, n. 1, jan/abril .2015.

ARANHA, A. **Formação do eu professor na abordagem walloniana**. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: São Paulo. 2014

ARANHA, A. **Formação do eu professor na abordagem walloniana**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo 2014.

ARAUJO, J; PIMENTA, A. A.; COSTA, S. **A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo**. INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015.  
<http://www.scielo.br/pdf/inter/v16n1/1518-7012-inter-16-01-0175.pdf>

BANDEIRA, H. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2014.

BASTOS, Alice. **Henry Wallon: psicologia e educação**. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.). Henry Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 39-49.

BARDIN, Laurence. Na álise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. Personal Editora Revista e Ampliada, 2011.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar da Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Política Nacional para Educação Infantil:** pelos direitos da criança de zero a seis anos à educação, 2006. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei no 8.035-B de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, DF: CNE, 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de **2017 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília. DF: CNE, 2017.

CABRAL, M.B.P. **Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas.** Rio grande do Norte pela Universidade Federal de Rio Grande do Norte.

CACHEFFO, V. A. F. F. **Afetividade na creche:** construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. 2017.

CACHEFFO, V. A. F. F; GUIMARÃES, C. M. **Ensaio com base em estudos publicados sobre os saberes constituintes da profissionalidade do professor de bebês.** Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 11, n. 1, p. 225-249, jan./abr. 2016.

CAIRES, T. **Relação entre meio afetivo familiar e ambiente escolar: estudo realizado em uma escola municipal de Educação Infantil de Campinas**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo.2014.

CALIL, A.M.G.C. **Afetividade e docência: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

CALIL, A.; ANDRÉ, M. **Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral/CE**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR) , v. 16, p. 891-909, 2016.

CANÁRIO, R.O **O Professor entre a Reforma e a Inovação**. Universidade de Lisboa. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COSTA, LÚCIA.H.F.M. **Henry Wallon: psicologia e educação**. In: MAHONEY, A.;ALMEIDA,L. (Org.). Henry Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 31-38.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed,2007.

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

DANTAS, H. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon**. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. As origens do caráter na criança, SP: Nova Alexandria, 1995.

DANTAS, P. **Para Conhecer Wallon**, Tatuapé-SP: Brasiliense, 1983.

DER. LEILA. C.B. **Henry Wallon: psicologia e educação**. In: MAHONEY, A.;ALMEIDA,L. (Org.). Henry Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. p.39-49.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Universidade Federal do Rio grande do Norte, v.29, n,15, p.7-35, mai/ago. 2007.

DUARTE, Rosalia. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.2002. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>

DUARTE, Márcia. **Henry Wallon: psicologia e educação**. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA. L. (Org.). Henry Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-30.

FERREIRA, L. **Expressões emocionais de desprazer no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação**. Mestrado em Psicologia. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Ribeirão Preto. 2013.

GRATIOT-ALFANDDÉRY, H. **Henry Wallon**. Recife, PE. Editora Massangana, 2010.

GATTI, B. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GALVÃO, I. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996/2014.

GASKELL; BAUER. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e imagem manual prático I**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.  
<http://www.madani.adv.br/aula/Frederico/GIL.pdf>

GODOI, C. K. **Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais**. Programa de Pós-Graduação em Administração - Itajaí – SC. (2015)

GULASSA, Maria. **Henry Wallon: psicologia e educação**. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.). **Henry Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-30.

GRATIT-ALFADERY, Heléne. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

IBIAPINA, I; TELES, S. **A pesquisa colaborativa como proposta de investigação Educacional. Diversa**. 2009

IBIAPINA, I; BASSALO, S **Pesquisa colaborativa multirreferenciada e práticas convergentes**. Piauí: Idulfp, 2016.

IBIAPINA, I; FERREIRA. M; PAIVA, M. **Mar de histórias**. Teresina: EDUFPI, 2017

IBIAPINA, I; BANDEIRA, H; SOARES, A. **Pingos: formação e prática profissional** Teresina: EDUFPI, 2017.

IBIAPINA, I; BANDEIRA, H. **Formação de professores na perspectiva histórico – cultural: vivências no formar**. Teresina: EDUFPI, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S; NUNES, F; CARVALHO, M. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. São Paulo: Papyrus Editora, 2013.

KRAMER, S. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas**. In: \_\_\_\_\_; FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. (Org.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007

LARROCA, P; ROSSO, A; SOUZA, A. **A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação**: uma discussão necessária. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v.2, n.3, mar.2005, p.118-133.  
<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/62/59>

LIMA, V. **O desenvolvimento afetivo infantil segundo Henri Wallon**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU.2011

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento** da agência Alfa, São Paulo, v.61, n.3, p.625-652, 2017.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 9,1, p. 129-147, 2014.

\_\_\_\_\_. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: realidades sociais. São Paulo: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pac: Um programa para a formação crítica de Educadores** pela Pontifícia universidade Católica. São Paulo: 2007

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 10ª Ed.São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007

\_\_\_\_\_. **A vida afetiva da criança**. Maceió: Edufal, 2008.

\_\_\_\_\_. **A dimensão afetiva e o processo ensinoaprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psi. da Ed., São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 11-30. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

\_\_\_\_\_. **A identidade docente: constantes e desafios.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MAYNART, R. **A brincadeira e o processo de constituição do eu psíquico da criança: implicações para educação infantil.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió.2010.

MILAN, S. **A afetividade nas práticas pedagógicas: o professor de educação infantil como mediador no processo de construção das interações sob a perspectiva de Henri Wallon.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA: Presidente Prudente. 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133, out/dez. 2017.

OLIVEIRA, Z; Cruz, V, Cruz. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. 2010, p.1-14.

OLIVEIRA, J. **Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA.** Teresina: EDUPI, 2017.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórica-prática.** 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PLACCO, Vera. **Henry Wallon: psicologia e educação.** In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.). Henry Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 7-8.

RANDINI, R. C. A. R. **A constituição da pessoa: integração funcional.** In: MAHONEY, A. A.; RAMALHO, L. A. (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25-46.

RABELO, K. **Pontes da afetividade: um estudo sobre a atuação de professores tutores segundo a psicologia genética de Henri Wallon.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

ROCHA, M. **Perspectivas de uma Educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.2012.

ROLDÃO, M. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

\_\_\_\_\_. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinoss superior e não superior**. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005

\_\_\_\_\_. **A formação de professores como objecto de pesquisa, contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas**. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém Universidade do Minho, Portugal. Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de Ensino**. São Paulo: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTOS, N. **O jogo e o desenvolvimento infantil: uma análise da organização do trabalho pedagógico no Centro de Educação Básica (CEB) UEFS**. Mestrado em Educação. instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2016.

SAITO, H. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor**. 322 f. Tese de Doutorado. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, 2010

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo, São Paulo, v. 4 , n.2 . p.196-229 , dez. 2014.

SHULMAN, L; SHULMAN, J. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação**. Cadernos Cenpec. São Paulo, São Paulo, v.6, n.1 . p.120-142 , jan./jun. 2016.

SILVA, R. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**.. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Assis, 2017.

SILVA, E. L. MENEZES. E. M., **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <[http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024\\_Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes1.pdf](http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf)

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1979a.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

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

WELLER, W. **Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação.** Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

\_\_\_\_\_. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

WEREBE, M. BRULFER, J. **Henry Wallon,** São Paulo: Editora Ática, 1986.

ZABALZA, M. **Qualidade na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artimed, 2007.

ZALLA, T. **Movimento, cognição, afetividade: o professor e sua integralidade.** Mestrado Profissional: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP - 2015

ZAZZO, R. **A evolução psicológica da criança.** In: ZAZZO, R. Lisboa: Edições 70

\_\_\_\_\_. **Função proprioplástica.** In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986.

**ANEXO I - OFÍCIO**

Taubaté, 29 de julho de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa Gabriela de Castro Loech Amorim, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado **“AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a formação e a construção coletiva de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana”**. O estudo será realizado com nove professoras de Educação Infantil, na cidade de Taubaté, sob a orientação do Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Para tal, será realizada uma pesquisa-formação, com grupo focal e ações formativas, por meio de um instrumento elaborado para esse fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 02029418.1.0000.550.01

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Gabriela de Castro Loech Amorim, telefone (12) 98800-8010. Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

---

Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo (a). Sr Prof. Dra Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Secretária de Educação  
Rua 8 de Maio, Taubaté-SP

**ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Taubaté, 29 de julho de 2018.

De acordo com as informações do ofício 001, sobre a natureza da pesquisa intitulada **“AFETIVIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL: : a formação e a construção coletiva de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Gabriela de Castro Loech Amorim, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de uma pesquisa-formação, com grupo focal, ações formativas e com dez professoras de Educação Infantil, as quais atuam nesse local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

---

Ilmo (a). Sr Prof. Dra Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Secretária de Educação  
Rua 8 de Maio, Taubaté-SP

### ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### **Pesquisa: “AFETIVIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL: a formação e a construção coletiva de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana**

**Orientadora:** Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

#### **Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** “AFETIVIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL: a formação e a construção coletiva de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana

**Objetivo da pesquisa:** Realizar uma formação continuada em serviço, com base nos pressupostos teóricos de Henri Wallon, juntamente com as professoras de Educação Infantil, do município de Taubaté/SP, com a finalidade de construir conhecimentos a respeito das manifestações afetividade no contexto escolar.

**Coleta de dados:** a pesquisa coletiva terá como instrumentos de coleta de dados atividades aplicadas durante o grupos focal e as ações formativas, a serem realizados com dez professoras de Educação Infantil, do município de Taubaté.

**Destino dos dados coletados:** o (a) pesquisador (a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos grupo focal e ações formativas, os quais serão gravadas, permanecendo de posse do mesmo por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de grupo de discussão e ações formativas, que serão gravados, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Educação Profissional da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de grupo focal e ações formativas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem: “AFETIVIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL: a formação e a construção coletiva de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta

de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isso, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pelo estudo para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** a investigadora é mestrandada da turma 2018 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Gabriela de Castro Loech Amorim, residente no seguinte endereço: Rua Pedro Marçon, 94. Bairro Bonfim, Taubaté/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 98800-8010. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do (a) Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99643-4398. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado à Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes, que comporão a amostra, atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela participação e ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo (a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **“AFETIVIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL: a formação e a construção coletiva de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana”**.

#### DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do participante

Nome do participante:

---

---

Gabriela de Castro Loech Amorim

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

---

Testemunha

---

Testemunha

## ANEXO IV – PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL

### DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

#### DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador:

Título da Pesquisa:

Instituição Proponente:

Versão:

CAAE: 02029418.1.0000.550.01

**AFETIVIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL: a formação e a construção coletiva de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana**

Gabriela de Castro Loech Amorim

Universidade de Taubaté

#### « SITUAÇÃO DA PESQUISA

Marcar Todas

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> <b>Aprovado</b>                           | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Não Aprovado no CEP</b>                     | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Recurso Submetido ao CEP</b>         |
| <input checked="" type="checkbox"/> <b>Em apreciação Ética</b>                | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Pendência Documental Emitida pela CONEP</b> | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Recurso Submetido à CONEP</b>        |
| <input checked="" type="checkbox"/> <b>Em Edição</b>                          | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Pendência Documental Emitida pelo CEP</b>   | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Recurso não Aprovado no CEP</b>      |
| <input checked="" type="checkbox"/> <b>Em Recepção e Validação Documental</b> | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Pendência Emitida pela CONEP</b>            | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Retirado</b>                         |
| <input checked="" type="checkbox"/> <b>Não Aprovado - Não Cabe Recurso</b>    | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Pendência Emitida pelo CEP</b>              | <input checked="" type="checkbox"/> <b>Retirado pelo Centro Coordenador</b> |
| <input checked="" type="checkbox"/> <b>Não Aprovado na CONEP</b>              |  |   |

#### LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

<u>Tipo</u>	<u>CAAE</u>	<u>Versão</u>	<u>Pesquisador Responsável</u>	<u>Comitê de Ética</u>	<u>Instituição</u>	<u>Origem</u>	<u>Última Apreciação</u>	<u>Situação</u>
P	02029418.1.0000.5501	3	Gabriela de Castro Loech Amorim	5501 - UNITAU - Universidade de Taubaté		PO	E1	Em Edição

## APÊNDICE I – ROTEIROS PARA ENTREVISTA COLETIVA

Momentos	Questões	Check list
Aquecimento	Seu nome, tempo de profissão e tempo nessa escola	Conhecer a pessoa
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é afetividade para você?</li> <li>- Em quais situações na escola ela pode ser percebida?</li> <li>- Você conhece alguma teoria sobre afetividade?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expressões de carinho</li> <li>- expressões de violência</li> <li>- toda situação relacional</li> <li>- na relação professor/aluno; aluno/aluno;</li> <li>- relação familiar</li> </ul>
Encerramento	- Se houvesse uma formação, quais assuntos você gostaria de tratar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ações;</li> <li>- estratégias;</li> <li>- práticas pedagógicas</li> </ul>

## APÊNDICE II – ROTEIROS PARA GRUPO FOCAL FINAL

Momentos	Questões	Check list
<b>Aquecimento</b>	Seu nome, tempo de profissão e tempo nessa escola	Conhecer a pessoa
<b>Desenvolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como você entende o que é afetividade agora?</li> <li>- Em quais situações na escola você pode percebê-la?</li> <li>- A teoria sobre afetividade apresentada gerou alguma mudança na sua prática cotidiana?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- modos de agir;</li> <li>- toda situação relacional na relação professor/aluno; aluno/aluno;</li> <li>- relação familiar</li> </ul>
<b>Encerramento</b>	Quais assuntos trabalhados na formação continuada você gostaria de salientar e por quê?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ações;</li> <li>- práticas pedagógicas modificadas</li> </ul>

### APÊNDICE III – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

<p><b>Data:</b> 25/02/2019</p> <p><b>Tema:</b> Afetividade na Educação Infantil segundo Henri Wallon</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Coleta de informações sobre as impressões e concepções que os professores possuem sobre o tema da Afetividade.</li> </ul>
<p><b>Conteúdos:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Afetividade na Educação Infantil</li> </ul>
<p><b>Metodologia:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniciaremos, com a entrevista coletiva prevista no Apêndice I dessa pesquisa.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Termos de consentimento;</li> <li>✓ Gravador/ celular.</li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizando do aplicativo MENTIMETER, cada professora digitará uma palavra sobre o que achou do encontro naquele momento. O encontro será finalizado com a nuvem de palavras escolhida pelo grupo.</li> </ul>
<p><b>Bibliografia</b></p>
<p>Roteiro do apêndice I</p>

## APÊNDICE IV – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

<p><b>Data:</b> 11/03/2019</p> <p><b>Tema:</b> Afetividade na Educação Infantil, segundo Henri Wallon</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentar informações sobre Henri Wallon e sua teoria.</li> <li>✓ Identificar a importância no papel da dimensão afetiva no desenvolvimento da criança</li> </ul>
<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Henry Wallon e sua trajetória.</li> <li>✓ Os estágios propostos por Wallon</li> <li>✓ As leis reguladoras: alternância e integração funcional</li> </ul>
<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os professores receberão previamente, cópias das páginas do livro: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed.São Paulo: p Edições Loyola, 2010.p. 7-17. O objetivo disso é que, neste encontro, o grupo já tenha informações a respeito do assunto.</li> <li>✓ O conteúdo será abordado através de slides, previamente preparados pela pesquisadora, referentes ao conteúdo da formação e seguindo as orientações que se apresentam em cada quadro;</li> <li>✓ O grupo comentará a respeito do que foi apresentado.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Projetor;</li> <li>✓ Slides com a formação;</li> <li>✓ Cópias do texto.</li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizando do aplicativo MENTIMETER, cada professor digitará uma palavra sobre o que o texto e a apresentação representaram para ele naquele momento. O encontro será finalizado com a nuvem de palavras escolhidas pelo grupo.</li> </ul>
<p><b>Bibliografia</b></p> <p>MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed.São Paulo: Edições Loyola, 2010.p. 7-17</p>

## APÊNDICE V – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

<p><b>Data:</b> 18/03/2019</p> <p><b>Tema:</b> Wallon e a Educação</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar informações sobre Wallon e a Educação;</li> <li>✓ Refletir sobre a formação da pessoa completa concebida por Henry Wallon;</li> <li>✓ Propor reflexão acerca das contribuições do autor.</li> </ul>
<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Henry Wallon e a Educação;</li> <li>✓ O papel dos meios e dos grupos na educação.</li> </ul>
<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os professores receberão cópias das páginas do livro: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed.São Paulo: p Edições Loyola, 2010.p. 71-86.</li> <li>✓ Cada participante recebeu previamente o texto e, depois de ler, selecionou as partes que considerou mais importantes. Assim, a pesquisadora, com o grupo já reunido, vai perguntar e registrar quem e o que gostaria de compartilhar. Cada um terá sua vez, tanto para falar o que achou importante como também para comentar o que foi colocado por outro participante, de forma que todos deverão falar, já que todas as colocações serão válidas.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gravador;</li> <li>✓ Anotação com os nomes daqueles que irão comentar sobre o texto e daqueles que querem falar sobre o trecho que o colega selecionou;</li> <li>✓ Cópias dos textos.</li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As professoras poderão avaliar o encontro, utilizando a folha de registro.</li> </ul>
<p><b>Bibliografia</b></p> <p>MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed.São Paulo: Edições Loyola, 2010.p. 71-86</p>

## APÊNDICE VI – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

<p><b>Data:</b> 19/03/2019</p> <p><b>Tema:</b> Estágios do desenvolvimento, segundo a teoria walloniana</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensibilizar os professores sobre a teoria de Henry Wallon;</li> <li>✓ Apresentar os estágios do desenvolvimento, segundo a teoria walloniana.</li> </ul>
<p><b>Conteúdos:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A afetividade nas relações humanas;</li> <li>✓ Estágios do desenvolvimento infantil.</li> </ul>
<p><b>Metodologia:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os participantes assistirão a um pequeno vídeo: O Oleiro/The Potter Direção: Josh Burton País/ano: USA/2005 Duração: 07min57s. O vídeo tem a intenção de sensibilizar os participantes na questão das relações afetivas.</li> <li>✓ Inicialmente, a pesquisadora, através de um slide formativo, explicará de forma geral como Henry Wallon descreve cada estágio do desenvolvimento infantil. Em grupo, serão definidas quatro propostas para que possamos estudar os estágios: impulsivo-emocional; sensório-motor; personalismo. Os estágios: categorial e puberdade não serão estudados por não pertencerem à faixa etária das crianças à qual se destina essa pesquisa. O grupo será dividido de forma que, a cada 3 participantes, seja escolhido o estágio que será estudado. Os grupos terão um momento para pensar de que forma cada estágio será estudado. No próximo encontro, estarão definidas as estratégias.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gravador;</li> <li>✓ Cópias dos textos;</li> <li>✓ Dicas de metodologias e estratégias de aula.</li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Folha de registro cedido pela pesquisadora.</li> </ul>
<p><b>Bibliografia</b></p>
<p>MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.p. 19-48.</p>

## APÊNDICE VII – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

<p><b>Data:</b> 25/03/2019</p> <p><b>Tema:</b> Estágio Impulsivo-emocional</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p>
<p>✓ Atividades práticas sobre o tema da afetividade</p>
<p><b>Conteúdos:</b></p>
<p>✓ Estágios: impulsivo-emocional; sensório-motor; personalismo.</p>
<p><b>Metodologia:</b></p>
<p>✓ Cada grupo ficará responsável pela leitura dos textos e, no próximo encontro, decidirão de que forma irão partilhar o que compreenderam. O objetivo é criar uma oficina ou uma estratégia de ensino.</p>
<p><b>Recursos</b></p>
<p>✓ Cópias dos textos</p>
<p><b>Avaliação</b></p>
<p>✓ Folha de registro cedido pela pesquisadora.</p>
<p><b>Bibliografia</b></p>
<p>MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.p. 19-48.</p>

## APÊNDICE VIII – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

<p><b>Data:</b> 01/04/2019</p> <p><b>Tema:</b> Estágio sensório-motor</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p>
<p>✓ Atividades práticas sobre o tema da afetividade</p>
<p><b>Conteúdos:</b></p>
<p>✓ Estágios: impulsivo-emocional; sensório-motor; personalismo.</p>
<p><b>Metodologia:</b></p>
<p>✓ Cada grupo ficará responsável pela leitura dos textos e, no próximo encontro, decidirão de que forma irão partilhar o que compreenderam. O objetivo é criar uma oficina ou uma estratégia de ensino.</p>
<p><b>Recursos</b></p>
<p>✓ Cópias dos textos.</p>
<p><b>Avaliação</b></p>
<p>✓ Folha de registro cedido pela pesquisadora.</p>
<p><b>Bibliografia</b></p>
<p>MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.p. 19-48.</p>

## APÊNDICE IX – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

<p><b>Data:</b> 08/04/2019</p> <p><b>Tema:</b> Estágio personalismo</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p>
<p>✓ Atividades práticas sobre o tema da afetividade.</p>
<p><b>Conteúdos:</b></p>
<p>✓ Estágios: impulsivo emocional; sensório-motor; personalismo.</p>
<p><b>Metodologia:</b></p>
<p>✓ Cada grupo ficará responsável pela leitura dos textos e, no próximo encontro, decidirão de que forma irão partilhar o que compreenderam. O objetivo é criar uma oficina ou uma estratégia de ensino.</p>
<p><b>Recursos</b></p>
<p>✓ Cópias dos textos</p>
<p><b>Avaliação</b></p>
<p>✓ Folha de registro cedido pela pesquisadora.</p>
<p><b>Bibliografia</b></p>
<p>MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 10ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.p. 19-48.</p>

## APÊNDICE X – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

<b>Data:</b> 15/04/2018
<b>Tema:</b> Grupo Focal
<b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil
<b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos
<b>Objetivos do encontro:</b>
✓ O que entendemos até aqui?
<b>Conteúdos:</b>
✓ Coleta de informações, ideias, saberes..
<b>Metodologia:</b>
✓ Roda da conversa
<b>Recursos</b>
✓ Gravação das falas.
<b>Avaliação</b>
✓ Folha de registro cedido pela pesquisadora.

**APÊNDICE XI – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO  
COLABORATIVA**

<p><b>Data:</b> 06/05/2019</p> <p><b>Tema:</b> A prática da teoria</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p>
<p>✓ Imagens, vídeos, relatos</p>
<p><b>Conteúdos:</b></p>
<p>✓ Resumo dos estudos</p>
<p><b>Metodologia:</b></p>
<p>✓ Cada professor vai trazer e trocar as experiências, através de relatos ou imagens dos seus alunos</p>
<p><b>Recursos</b></p>
<p>✓ Fotos, vídeos, slides, áudios</p>
<p><b>Avaliação</b></p>
<p>✓ Folha de registro cedido pela pesquisadora.</p>

## APÊNDICE XII – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

<p><b>Data:</b> 13/05/2019</p> <p><b>Tema:</b> A natureza das emoções</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p>
<p>✓ Apresentar os estudos de Wallon sobre a temática da afetividade</p>
<p><b>Conteúdos:</b></p>
<p>✓ A natureza das emoções.</p>
<p><b>Metodologia:</b></p>
<p>✓ Estudo dos textos de Dantas(1983), Dantas( 1995).</p>
<p><b>Recursos</b></p>
<p>✓ Textos</p>
<p><b>Avaliação</b></p>
<p>✓ Folha de registro cedido pela pesquisadora.</p>
<p><b>Bibliografia:</b> Coletânea de partes dos textos: DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, 1992.</p> <p>DANTAS. H. As origens do caráter na criança, SP: Nova Alexandria, 1995.</p> <p>DANTAS, P. Para Conhecer Wallon, Tatuapé-SP: Brasiliense, 1983.</p>

**APÊNDICE XIII – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO  
COLABORATIVA**

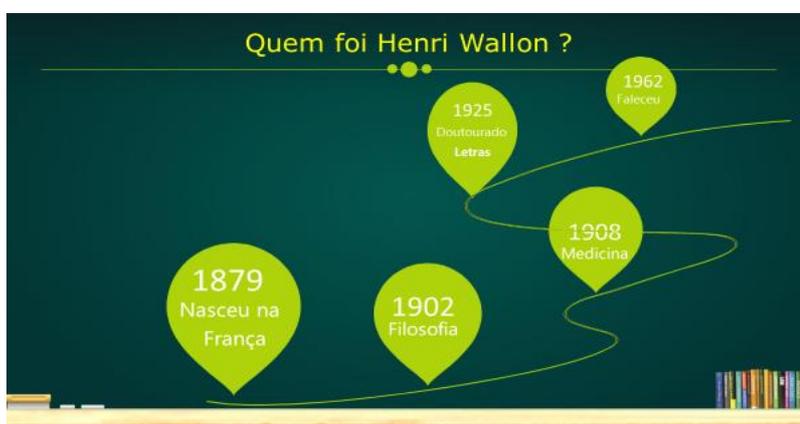
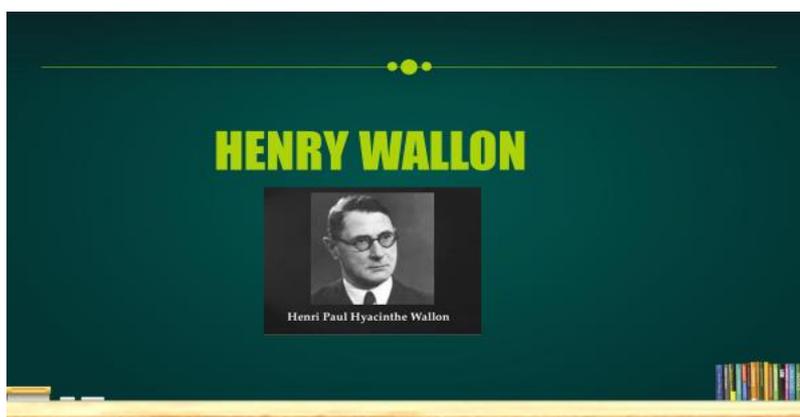
<p><b>Data:</b> 20/05/2018</p> <p><b>Tema:</b> A Educação Infantil: um direito Fundamental</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p>
<p>✓ BNCC e os documentos oficiais</p>
<p><b>Conteúdos:</b></p>
<p>✓ Leitura dos documentos oficiais</p>
<p><b>Metodologia:</b></p>
<p>✓ Leitura e discussão</p>
<p><b>Recursos</b></p>
<p>✓ Textos</p>
<p><b>Avaliação</b></p>
<p>✓ Folha de registro cedido pela pesquisadora.</p>
<p><b>Bibliografia</b></p>
<p>Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 <b>institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular</b>, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília. DF: CNE, 2017</p>

**APÊNDICE XIV – ROTEIRO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO  
COLABORATIVA**

<p><b>Data:</b> 27/05/2018</p> <p><b>Tema:</b> GRUPO FOCAL FINAL</p> <p><b>Público-alvo:</b> Professoras da Educação Infantil</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 1h e 40 minutos</p>
<p><b>Objetivos do encontro:</b></p>
<p>✓ Levantar as informações e conceitos reelaborados</p>
<p><b>Conteúdos:</b></p>
<p>✓ Grupo focal</p>
<p><b>Metodologia:</b></p>
<p>✓ Discussão Final</p>
<p><b>Recursos</b></p>
<p>✓ Gravação das falas</p>
<p><b>Avaliação</b></p>
<p>✓ Folha de registro cedido pela pesquisadora.</p>
<p><b>Bibliografia</b></p>
<p>Apêndice II- roteiro para grupo focal final.</p>

## APÊNDICE XV – Apresentação de Slides: HENRY WALLON -- Formação1

Data: 11/03/19



### Quem foi Henri Wallon ?

Nasceu em Paris, foi influenciado pelas ideias liberais e humanistas de seu Pai e Avô.

Seu trabalho de doutorado em letras foi baseado nas relações entre a motricidade e o psiquismo.

Wallon iniciou sua vida profissional com 23 anos, lecionando; depois passou a se dedicar à medicina. Dedicou-se aos feridos de guerra, onde pode observar e se aprofundar nas manifestações psíquicas e orgânicas.

Criou o laboratório de Psicologia da Criança.

Desde sua juventude Wallon acreditava na igualdade e solidariedade entre os homens

## Por que Henri Wallon ?

### HUMANISTA

- ✓ Nasceu e viveu na França
- ✓ Participou ativamente na política da época

### Pedagogia e Psicologia Recíprocas

- ✓ Filósofo
- ✓ Psicólogo
- ✓ Psiquiatra

### Ser Completo

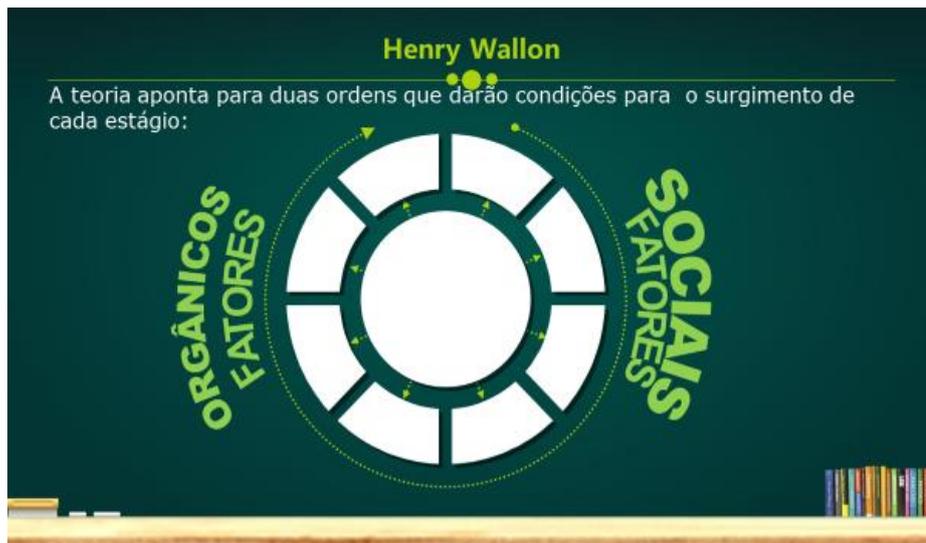
- Dimensão Motora
- Dimensão Afetiva
- Dimensão Cognitiva

Segundo Manhoney(2002), para acompanhar o pensamento de Wallon é necessário que se faça um esforço para que a pessoa não seja fragmentada em suas dimensões:



Estas dimensões estão vinculadas entre si e estão em constante movimento.





## Leis reguladoras dessa sequência

- 1 Alternância de direções opostas entre os estágios: o **movimento predominante ou para dentro**, conhecimento de si ( Impulsivo emocional, Personalismo) ou é **para fora, para o conhecimento do mundo exterior** (sensório-motor e projetivo e categorial)

Alternância de predomínio de conjuntos funcionais; o que fica mais evidente ou é:  
 O MOTOR (IMPULSIVO EMOCIONAL)  
 O AFETIVO (PERSONALISMO)  
 O COGNITIVO (SENSÓRIO MOTOR E PROJETIVO)

- 2 **PREDOMINÂNCIA FUNCIONAL: CADA UM DELES SE NUTRE AMADURECE E INTERFERE NO OUTRO**

**CENTRÍPETA: AFETIVO**            **CENTRÍFUGA: COGNITIVO**

## O AFETIVO E O COGNITIVO TÊM SEMPRE COMO SUPORTE A ATIVIDADE MOTORA

- 3 A terceira lei é da integração funcional, dos conjuntos mais simples com atividades mais primitivas, que vão sendo dominadas e integradas aos conjuntos mais complexos dos estágios seguintes, CONFORME AS POSSIBILIDADES DO SISTEMA NERVOSO E DO MEIO AMBIENTE

AOS POUCOS E EXIGINDO ESFORÇO DA CRIANÇA CADA VEZ MAIS PRECISA, MAIS CLARA, MAIS ARTICULADA ISTO É MAIS ADAPTADA ÀS SOLICITAÇÕES DO MEIO E ÀS INTENÇÕES DA CRIANÇA



## As dimensões



- A** O MOTOR VAI DE UMA MOVIMENTAÇÃO GLOBAL DO CORPO PARA A ATIVIDADE MAIS ESPECÍFICA,
- B** O AFETIVO TEM ORIGEM NAS SENSIBILIDADES INTERNAS INTEROCEÇÃO ( SENSações VISCERAIS) E DE PROPRIOCEÇÃO (SENSações MUSCULARES) VÃO SURTINDO SITUAÇÕES DE BEM-ESTAR E MAL-ESTAR
- C** A CRIANÇA VAI ORGANIZANDO TODAS AS INFORMAÇÕES PROVENIENTES DE SEU MEIO E DE SEU ORGANISMO

### As dimensões

QUALQUER ATIVIDADE MOTORA TEM RESSONÂNCIAS AFETIVAS E COGNITIVAS

TODA OPERAÇÃO MENTAL TEM RESSONÂNCIAS AFETIVAS E MOTORAS

TODA DISPOSIÇÃO AFETIVA TEM RESSONÂNCIAS AFETIVAS E COGNITIVAS



### As dimensões



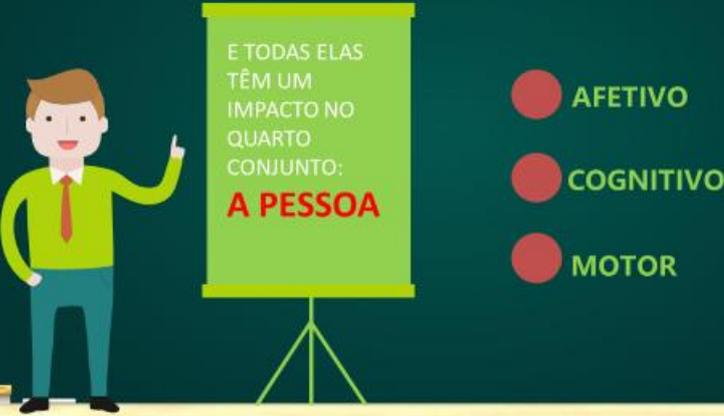
MOTOR  
AFETIVO  
COGNITIVO  
PESSOA

Embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros

### A constituição da Pessoa

E TODAS ELAS TÊM UM IMPACTO NO QUARTO CONJUNTO:  
**A PESSOA**

- AFETIVO
- COGNITIVO
- MOTOR



## Henry Wallon

### O Método de análise de Wallon

- Assume a perspectiva da psicologia genética
- Elaborou seu método próprio: a *análise genética comparativa multidimensional*

A pessoa está continuamente em processo, esse processo se caracteriza por um jogo de forças, de tensões entre os conjuntos motor, afetivo e cognitivo. Esse jogo de forças é desencadeado e mantido pela interação do organismo e atividade oferecidas pelo meio

A teoria nos aponta conjuntos funcionais que atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento

O desenvolvimento está em aberto, em processo, o que não elimina regressões, crises ou conflitos

A solução de conflitos significa a passagem para uma nova qualidade da interação do indivíduo com as exigências do seu meio.

Se tomarmos a teoria de Wallon como um instrumento para pensar em atividades para utilizar em sala de aula, precisaríamos respeitar as Leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração sua condição orgânica e neurológica no momento presente do aluno.



## Dimensão Motora

Wallon discute três formas de movimento corporal:

- Movimento passivo
- Movimento ativo
- Deslocamento

### Movimento Passivo

São movimentos da evolução da espécie humana- ANDAR- Movimentos subconscientes



### Movimento Ativo

O movimento propriamente dito, movimentos conscientes, ex: quando levamos uma maçã a boca...



### Deslocamento

É o movimento das relações com o outro, caracterizado pelas expressões músculo-cutânea que os seres humanos constroem a partir das diversas emoções e vivências

## Dimensão Cognitiva

Desenvolvimento para Wallon, pressupõe integração dos fatores biológicos e sociais

O desenvolvimento avança de acordo com uma sucessão de estágios, propiciado pela maturação cerebral e práticas sociais



Ao trabalhar as funções intelectuais a pessoa adquire conhecimento sobre si e sobre o mundo que a rodeia, selecionando informações, comparando, definindo...

Os processos cognitivos intervêm na aquisição e no uso da linguagem, na memória, na capacidade de prestar atenção, na imaginação, na aprendizagem, na solução de problemas.

## Dimensão Afetiva

Inicialmente a primeira característica da relação afetiva é da epiderme, o toque, o contato, as atividades que vão nascendo através dessa relação,

posteriormente vamos ao caminho do olhar, das expressões faciais, da entonação de voz.



As emoções são expressas através de: alegria, cólera, tristeza e medo.

Segundo a teoria walloniana cabe ao adulto perceber e identificar todas essas expressões

## As contribuições de Wallon

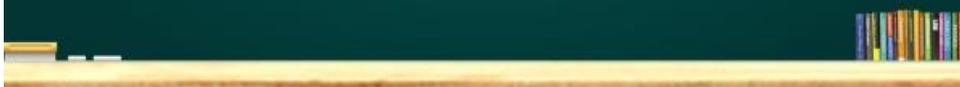
Estudar e reolhar as contribuições de Henry Wallon para a compreensão do desenvolvimento humano e buscar suas relações e consequências para a compreensão do aluno, na escola e fora dela, como pessoa completa é intenção deste grupo de formação em serviço.



## Referências

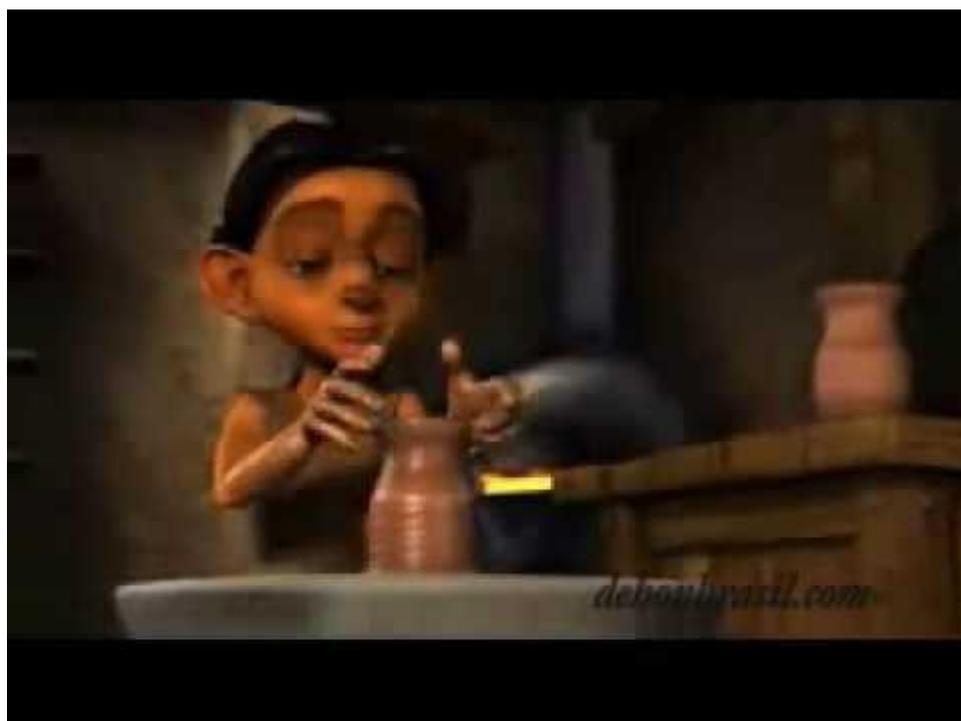
MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). Henri Wallon: *Psicologia e Educação*. 10ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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



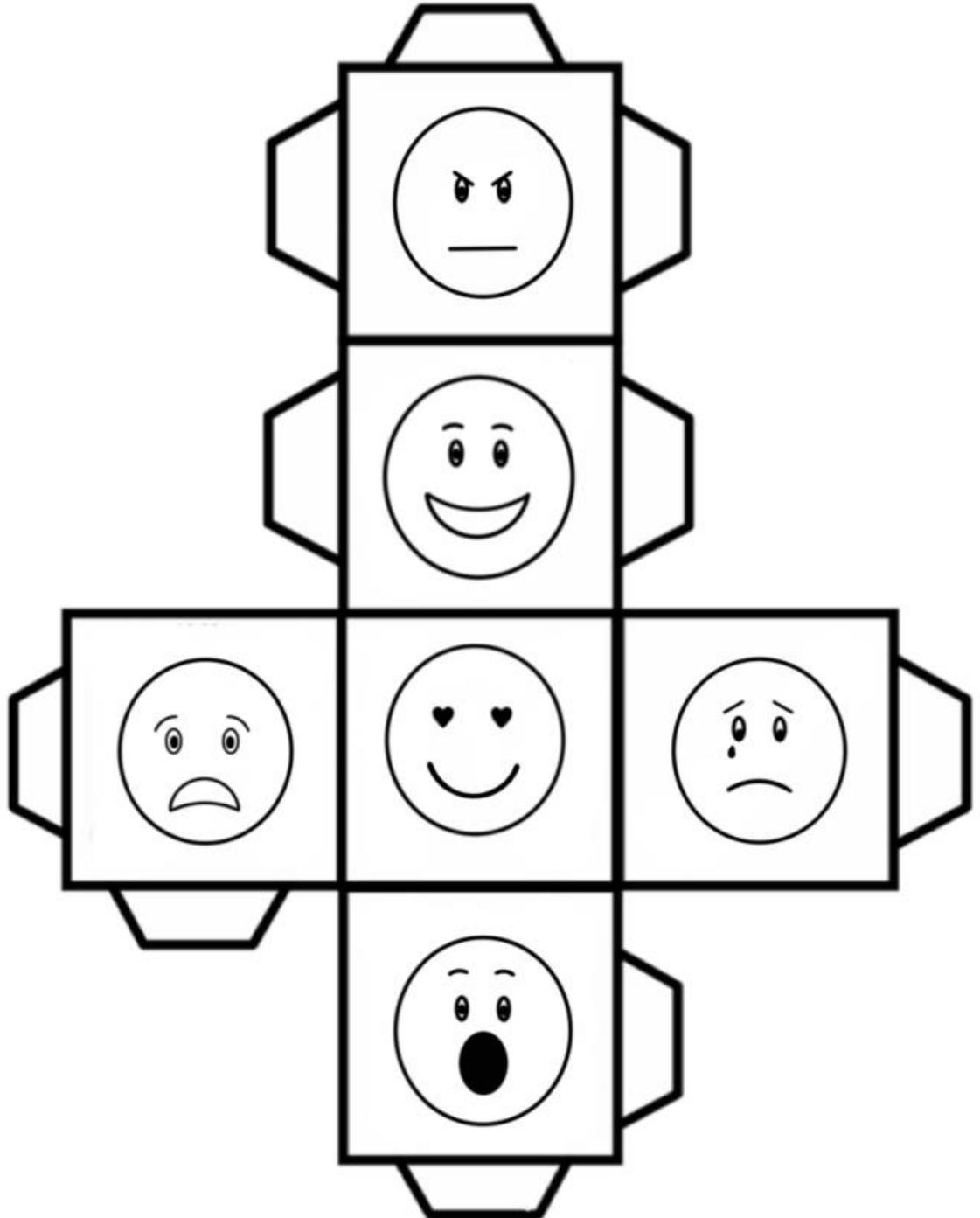
**APÊNDICE XVI – Vídeo: O OLEIRO – Formação 3**

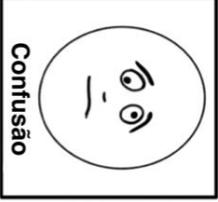
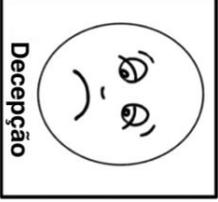
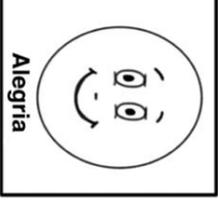
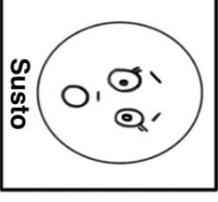
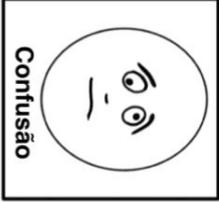
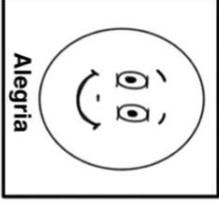
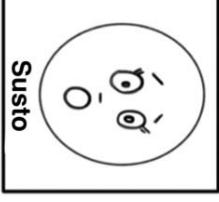
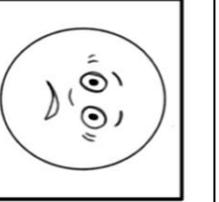
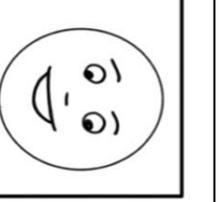
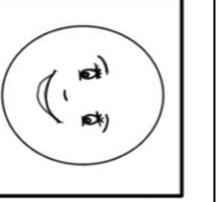
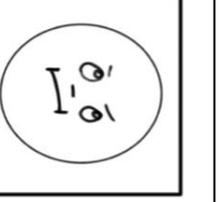
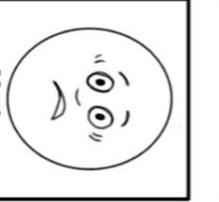
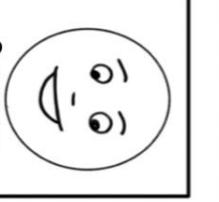
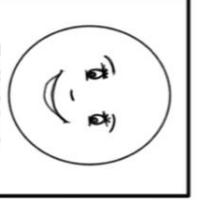
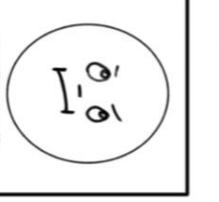
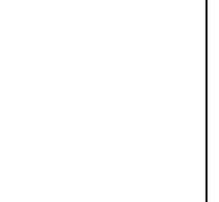
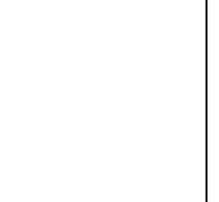
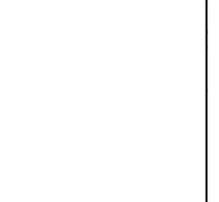
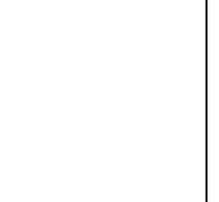
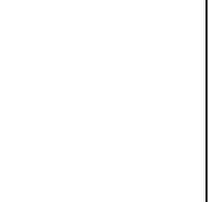
Data: 19/03/19



APÊNDICE XVII – JOGO DAS EMOÇÕES

Data:06/05/19



 <p>Raiva</p>	 <p>Raiva</p>	 <p>Raiva</p>	 <p>Raiva</p>	 <p>Raiva</p>
 <p>Confusão</p>	 <p>Confusão</p>	 <p>Confusão</p>	 <p>Confusão</p>	 <p>Confusão</p>
 <p>Decepção</p>	 <p>Decepção</p>	 <p>Decepção</p>	 <p>Decepção</p>	 <p>Decepção</p>
 <p>Alegria</p>	 <p>Alegria</p>	 <p>Alegria</p>	 <p>Alegria</p>	 <p>Alegria</p>
 <p>Susto</p>	 <p>Susto</p>	 <p>Susto</p>	 <p>Susto</p>	 <p>Susto</p>
 <p>Medo</p>	 <p>Medo</p>	 <p>Medo</p>	<p>Medo</p>	<p>Medo</p>
 <p>Segurança</p>	 <p>Segurança</p>	 <p>Segurança</p>	<p>Segurança</p>	<p>Segurança</p>
 <p>Felicidade</p>	 <p>Felicidade</p>	 <p>Felicidade</p>	<p>Felicidade</p>	<p>Felicidade</p>
 <p>Indignação</p>	 <p>Indignação</p>	 <p>Indignação</p>	<p>Indignação</p>	<p>Indignação</p>
 <p>Inveja</p>	 <p>Inveja</p>	 <p>Inveja</p>	<p>Inveja</p>	<p>Inveja</p>

## **APÊNDICE XVIII – Texto escrito pela pesquisadora – Formação 8**

Data:13/5/19

### **A Natureza das Emoções**

**Gabriela de Castro Loech Amorim**

Dantas (1983) anunciava que a emoção aparece no período inicial do psiquismo, como uma estreita sintonia que começa por inserir a criança no meio social. A emoção estabelece uma ligação imediata entre os indivíduos e, segundo Wallon, é por intermédio dela que se operam a articulação entre o social e o orgânico.

A emoção constitui o objeto privilegiado da análise de Wallon e, segundo o autor, é uma condição de consciência puramente tradicional, essencialmente individual, para uma “nebulosa psíquica” entre o eu e o outro (DANTAS,1983, p. 158). Esse sincretismo afetivo anunciado por Wallon revelou que a primeira reação do ser humano era uma mistura de natureza social e fisiológica. A afetividade, vista como emoção ou sentimento, irá impregnando todas as ações humanas e assumindo formas expressivas na motricidade. Em função disso, nas primeiras etapas do psiquismo, as condições fisiológicas e sociais estão ligadas intimamente numa espécie de determinismo mútuo.

Seguindo ainda as concepções de Dantas (1986, p.160), a teoria da emoção, vem realizar uma dinâmica dialética das funções: naturais; de adaptação social; realização e expressão e, com isso, representou o “sustentáculo do edifício walloniano”. A simbiose afetiva, seguida da simbiose orgânica do período fetal, vai se desenvolvendo e permitindo a diferenciação do indivíduo, pois a criança nasce para a vida psíquica pela emoção. A ela, segundo o autor, cabe a função de unir os indivíduos entre si, pelas suas reações mais orgânicas e mais íntimas e essa confusão acarreta as consequências, oposições e desdobramentos, dos quais poderão surgir as estruturas da consciência.

As emoções, dessa maneira, correspondem a reações similares ou recíprocas, dos outros, possuindo um grande poder de contágio, como é o fato da grande intensidade de emoção nas multidões, pois, nesse momento, fica mais frágil a noção

de individualidade, provocando motivos puramente afetivos, como ódio, rancores ou devoções cegas.

Em nosso ambiente, podemos testemunhar situações de riso, soluços, desencadeando reações de alegria ou tristeza, ou seja, simples disposições orgânicas e afetivas. O calafrio, por exemplo, pode ser originário de febre ou frio. Esses exemplos são situações associadas aos efeitos da emoção, sem qualquer intensão emocional. Assim, todos os efeitos presentes na emoção, têm origem periférica ou visceral, entretanto esses efeitos podem ser projetados como “reflexos condicionais”, podem depender de situais ideais, daquelas que o próprio meio impõe ou mesmo associadas a seu próprio desenvolvimento psíquico. (DANTAS, 1995, p. 104)

A essas situações vividas pelo indivíduo, chega-se à transferência da emoção, através de categorias de objetos ou situações que ficam ligados à sensibilidade ou à alma de cada um, uma espécie de identidade. Por isso, “Para estabelecer o elo entre emoção e suas origens é necessário observar a criança desde a mais tenra idade” Dantas (1995, p. 104).

De acordo com as situações já vividas, quando o indivíduo já consegue atingir o pensamento imaginativo, ou seja, se nutre de imagem, o sentimento puramente emocional perde força, dando lugar ao sentimento. As observações realizadas por Wallon, mostram que o comportamento entre o temperamento do sentimental e do emotivo apresentam distinções fundamentais, pois: “O sentimental inicia a cadeia que, passando pelo imaginativo e pelo sonhador, chega ao raciocinador” (DANTAS, 1995, p.117).

Na criança, observamos esses diferentes tipos de temperamentos e poderemos perceber a predominância de um sobre o outro, diferente do adulto para quem essas manifestações não se apresentam de forma exclusiva e sistemática. O gosto peculiar, característico da fase pela contradição ou o desatino, pode, com frequência, tornar a criança inteiramente inacessível à emoção durante algum tempo, da mesma forma que não existe criança que, em condições normais, não apresente uma incontinência emotiva, explosões súbitas ou crises emotivas. Segundo a autora, a multiplicação ou não dessas crises depende muito do educador, pois graças aos mecanismos do reflexo condicional, elas passam a constituir um meio de ação sobre o ambiente.

Ainda segundo Dantas (1995), existem crianças habitualmente ansiosas e conseqüentemente “más” e outras passivas e de fisionomia abatida, possivelmente desenvolvidos sob a influência familiar ou do ambiente.

No início da vida e nos primeiros estágios do desenvolvimento psíquico. Na criança recém-nascida, já se observam, sob a influência de carícias, uma agitação muito viva, contorções, gemidos, aceleração do pulso, brilho no olhar, manifestações atribuídas ao prazer, elas se propagam pelo corpo. Também nasce a alegria dos movimentos, através das carícias, da hora do banho, quando lhe tiram a roupa ou mesmo com a manipulação dos objetos que lhe agrada. Já na idade de três ou quatro anos, também dividem-se movimentos de realização e de entusiasmo, quando cozinham algo para a família, quando brincam, correm, a excitação do movimento pode ter os mesmos efeitos do prazer e das carícias.

Além das atitudes de contentamento, há outras que despertam manifestações como: a presença de outra pessoa, a raiva ou cólera, o medo e situações a partir das estimulações orgânicas, as quais originam as emoções. Nessas situações, os efeitos da emoção evoluem, diferenciam-se sob a influência da sensibilidade e dependem das estimulações que estão presentes no ambiente social e exercem poder sobre essa sensibilidade. Esse predomínio primitivo das reações orgânicas, tende gradualmente a desaparecer diante das impressões experimentadas pelas pessoas.

Segundo Dantas (1995), as emoções constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação se torna reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si.

Essa afetividade possui sentido abrangente, está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar da pessoa. Assim, podemos afirmar a existência de manifestações afetivas que vêm antes do aparecimento das emoções. As primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta com a fome ou com a saciedade são, do ponto de vista walloniano, manifestações com tonalidades afetivas primitivas. Essas manifestações, ainda em estágio primitivo, têm por fundamento o tônus, o qual mantém uma relação estreita com a afetividade durante o processo de desenvolvimento humano, pois o tônus é a base de onde sucedem as reações afetivas.

Ainda de acordo com Dantas (1995), a criança pequena parece, a cada instante, misturar suas reações as do meio, como, por exemplo, não ter outro

testemunho das próprias emoções bastam muitas vezes para cessar o choro. A emoção tem também a necessidade de suscitar reação similares ou recíprocas sobre o outro, como uma grande forma de contágio, nos grupos de pessoas, quando mais se apaga em cada um, sua noção de individualidade, as emoções deflagram com maior intensidade e facilidade.

Podemos perceber facilmente através das cerimônias, jogos e danças, uma exaltação e impulsos do mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos. Todavia, fazer com que os grupos realizem os mesmos gestos e atitudes é evidentemente uniformizar e desenvolver os efeitos da emoção, dessa forma adquire-se o poder de desempenhar seu papel na evolução humana.

Ainda de acordo com as definições de Dantas (1995), o grupo não se resume simplesmente a um ajustamento de condutas, ele se constitui na colaboração, mesmo num ambiente de crianças pequenas, onde existe a imperícia, é preciso arrastá-las juntas para a ação que necessita produzir-se pelo contágio de uma circunstância anteriormente vivida. Segundo Dantas (1993), Wallon diria que a emoção é diretamente proporcional ao grau de imperícia.

A emoção é condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana, a medida em que possibilita uma inicial forma de comunicação, básica, ainda primitiva, porém no sentido de profundo lastro sobre o qual se construirá a comunicação linguística que transportará à vida cognitiva.

A emoção, segundo a autora, estabelece as bases da inteligência e como ela se identificada com o seu desenvolvimento. A afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela. A princípio, estimular a inteligência se define como uma tarefa de alimentar a afetividade e, na medida em que ocorrem os avanços das ações afetivo-emocional encontradas nas relações pedagógicas, haverá provavelmente o elemento catalisador em prol dos avanços cognitivos. A autora concorda com Wallon quando afirma que a emoção é o agente mediador da ação pedagógica.

Entretanto, estudando a visão walloniana do desenvolvimento humano, percebemos que nenhuma relação é simples e unidirecional. Entre a emoção e a cognição existe a conexão mas também oposição, já que os indivíduos passarão por fases ou situações, as quais, por vezes, precisarão de combustível para alimentar essa atividade racional. Essa possibilidade vai depender de mecanismos cerebrais e fisiológicos como também do meio e sua relação cultural.

Segundo Dantas (1993) a emoção é contagiosa, regressiva e aumenta nas situações de incapacidade, como a autora chama de “circuito perverso”. Isso significa que em contato com a criança, ser emocional por natureza, o adulto fica vulnerável a essa contaminação da emoção, prejudicando sua atuação e sua serenidade, pois quanto mais emoção, mais inadequação.

Romper com esse circuito não é tarefa fácil e raramente é feito, a emoção raramente recebe tratamento, perde-se, muitas vezes, a chance de utilizar essa emoção como alimento de intervenção pedagógica e de crescimento pessoal. Quando identificamos a emoção juntamente com a noção da afetividade, que corresponde a um momento mais tardio, com um maior componente psíquico e menos orgânico, a questão central passa a figurar nas relações com o desenvolvimento da inteligência.

Nessa trama apertada da psicogenética walloniana, a autora concorda que, entre a afetividade e a inteligência, existe a reciprocidade, isto é, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa, sendo a construção da personalidade o ponto de partida e o de chegada.

Existe, segundo Dantas (1993), um grande desafio posto a ação educativa que é da compreensão da existência de uma evolução histórica da afetividade, porém se trata de mudanças íntimas na expressão e nas exigências afetivas. De início, a afetividade ainda confundida com emocionalidade, manifesta-se e é alimentada originalmente na forma epidêmica, tônico-postural, como o toque, as nuances da voz, a troca de olhares. Esses são recursos fortíssimos se pensarmos em lançar um olhar encorajador numa ação que a criança esteja desempenhando, o que repercutirá diretamente na sua elaboração da realidade.

Em relação aos planos sucessivos da vida mental, a emoção pode refinar-se desde uma manifestação puramente orgânica como nas mais sutis e delicada sensibilidade intelectual. Na criança, seu riso, seu choro, no início tem expressão abdominal, antes de aparecer no rosto. Dantas (1995) coloca que a criança tem seus efeitos contidos na emoção, de origem periférica ou visceral, assim os motivos provocados pela emoção podem pertencer a uma ordem bastante diferenciada. Além de físicas, elas podem ser consequências que o ambiente social impôs ao indivíduo ou até associadas ao seu desenvolvimento psíquico.

Desde o nascimento, podemos observar as reações emotivas de mal-estar e bem-estar, tais como a ocasião de se alimentar, de sacudir as pernas, de se espantar, ou de olhar e sorrir para a fisionomias queridas. De fato, as manifestações afetivas ou

emotivas são facilmente observadas nos primeiros sinais de vida psíquica do ser humano, já que a sua relação com o outro estabelece uma comunhão imediata, sem qualquer intensão intelectual. Essa relação adulto-criança se caracteriza por ser um tipo de vínculo marcado por uma elevada temperatura afetivo/emocional, em que o adulto se vê invariavelmente exposto ao contágio.

Ainda conforme Dantas (1995), as emoções constituem funções essencialmente plástica e expressiva. Sua substância fundamental é o tônus muscular, pois, através dele, as estimulações chegam a todas as superfícies de excitação. Por intermédio do tônus, as emoções acham-se relacionadas a diferentes tipos de sensibilidades que medem e a regulam dependendo das reações do organismo.

No esteio das definições da mesma a autora, o significado da emoção é essencialmente psíquico, ela não pode ser explicada a não ser como um meio de ação num processo de comportamento. Para ela, os emotivos e os sentimentais são dois tipos de indivíduos com temperamento claramente distintos. O sentimental pertence ao tipo dos que estão mais ao abrigo da tempestade emotiva, pois ele é antes de tudo um ideativo, cuja ideação líquida a cada instante a tensão emotiva (Dantas, 1995).

Nesse caso, as reações emotivas se apresentam de forma quase automáticas assim que são estimuladas pelo ambiente, todavia elas são extintas à medida em que se transforma em paixão, pois o apaixonado é habitualmente aquele que domina suas reações afetivas.

Ao estudar a afetividade, percebemos que existe, no campo das investigações, um campo aberto para trilhar. Wallon, em seus estudos, permite-nos conhecer, no desenvolvimento humano, os estágios que são predominantemente afetivos, o que permitirá uma compreensão dos possíveis desdobramentos e seus limites.

Em seus estudos, Dantas (1993) esclarece que Wallon acredita que a afetividade se desenvolve em um processo o qual se inicia puramente no aspecto orgânico e, posteriormente, vai se incorporando cada vez mais o fator social e moral. Dessa forma, as manifestações da afetividade poderão ser distinguidas em sentimentos, paixão e emoção.

Essa relação recíproca, entre aquilo que é orgânico e aquilo que é adquirido no convívio social, impede qualquer forma de determinismo, pois a constituição biológica da criança não será a única forma de destino, existirão efeitos amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência.

### APÊNDICE XIX– Imagens parciais das formações

