

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA SOCIOAFETIVA

Eduvia Cavalcante de Lima<sup>1</sup>

Marcel Pereira Pordeus<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana. O estudo a seguir procurou entender a função da afetividade na evolução da criança e a sua importância no cenário da Educação Infantil. A pesquisa se desenvolveu de acordo com a seguinte problemática: De que maneira as relações afetivas que se desenvolvem entre adultos e crianças e crianças-crianças podem ajudar com a evolução dos aprendizes no âmbito da Educação Infantil? Foram analisadas duas teorias dos grandes estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento: Henri Wallon e Jean Piaget, que observaram que a afetividade e a cognição são de suma importância para o desenvolvimento da natureza humana. A afetividade é analisada por meio das relações de cuidado, nos métodos educativos, por meio de gestos, exaltações e também na evolução das crianças. O método utilizado nesse estudo foi a revisão bibliográfica de literatura, no qual averiguamos as assertivas de autores/pesquisadores que explanam a temática em questão. Em suma, analisando que as influências afetivas entre crianças e professores devem ser analisadas como a base para a evolução geral das crianças, no qual o estudo da afetividade gera outro ponto de vista a respeito da prática pedagógica, não se limitando somente ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse viés, podemos concluir com a apreciação das pesquisas auferidas, que as relações afetivas atingem de forma direta no processo cognitivo e de aprendizagem dos educandos da Educação Infantil.

1302

**Palavras-chave:** Afetividade. Cognição. Relações afetivas. Educação Infantil.

### 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou averiguar a função da afetividade no desenvolvimento da criança, e assimilar qual a sua relevância na relação adulto-criança e criança-criança. Em nosso estudo, postulamos que a afetividade exerce um papel muito importante em torno do desenvolvimento das crianças. Visto que, a principal problemática tratada nesse estudo

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana-PY. E-mail: [eduviacavalcante@yahoo.com.br](mailto:eduviacavalcante@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [marcel.pordeus@aluno.uece.br](mailto:marcel.pordeus@aluno.uece.br).

visa compreender de que maneira as relações afetivas entre adultos-crianças e crianças-crianças podem colaborar para o desenvolvimento dos aprendizes no âmbito da Educação infantil?

Com efeito, sabemos que a maioria das crianças que estão na Educação Infantil tendem a passar a maior parte do dia na instituição escolar, e muitas vezes esta pode ser considerada como seu segundo lar. Diante desse cenário, acreditamos que o educador exerce um papel muito importante, pois ele precisa fazer com que a criança se sinta acolhida e segura durante toda a sua permanência neste local, uma vez que é nessa fase da vida escolar que o educador está em constante contato com as crianças, e também a interação entre criança-criança ocorre por meio de atividades, brincadeiras, nas refeições e nos momentos do sono. Portanto, é necessária uma relação afetiva a todo o momento, seja por meio da promoção do desenvolvimento do intelecto e motor, do incentivo a autoestima e da socialização, pois em cada atividade realizada influencia no desenvolvimento da criança.

Este estudo teve o objetivo de evidenciar alguns elementos considerados de suma importância e que abrangem a afetividade nas interações sociais entre crianças-adultos e crianças-crianças, no cenário da Educação Infantil. Nesse sentido, a base teórica procurou analisar a afetividade e cognição segundo a visão de Wallon e de Piaget, e como esses autores apresentam a inteligência e afetividade nas suas teorias. A afetividade também será debatida sobre como está anexada nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e de que forma são realizadas as relações afetivas na Educação Infantil.

Silva (2012) relata que a afetividade é fundamental a partir dos primeiros anos de vida, pois o contato do bebê com os pais é uma maneira dele se relacionar, permitindo assim o “processo de diferenciação eu/outro”. E é através da afetividade que a criança adentra no mundo simbólico e aprimora sua cognição. As crianças aprendem a se diferenciar por meio das interações, dos jogos e brincadeiras e também convívio do dia a dia.

Este trabalho se iniciou a partir de diversas experiências que enfrentei durante esses anos. De início, os estágios obrigatórios que são ofertados no Curso de Pedagogia que são realizados na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Logo após, nos debates

que são pautados em sala de aula na universidade. Após isso, a experiência como docente no Centro de Educação Infantil e também Escola Municipal de Fortaleza, especialmente as crianças de 0 a 3 anos. Sendo essa a idade que tenho mais experiência para educar.

As correspondências de afetuosidade no Ensino Infantil e as formas de contato entre adultos-crianças e crianças-crianças despertaram minha atenção. Como orientadora, presenciava e ficava angustiada com a carência de manifestações afetivas por parte de educadores e familiares para com algumas crianças. Com isso, creio que diversas vezes, de certa forma, este fato acaba reproduzindo na conduta das mesmas em sala de aula com seus colegas, durante as interações em dinâmicas, refeições e atividades recreativas. As crianças ficavam mais sensíveis ou mesmo agressivas quando tratadas com pouca afeição.

Há onze anos trabalho nesta área, e em todos os momentos tive como preceito norteador da minha prática, o afeto. Atento para o afeto como sentimento de afeição, disposição, receptividade, respeito pelo outro e o atentar as crianças. Por esse motivo a importância desse trabalho foi tratar o tema afetividade na Educação Infantil, e da mesma forma procurar compreender como a afetividade é frequente no decurso da aprendizagem, precipuamente quando se trata da Educação Infantil.

Partindo destas vivências e discussões na formação de Pedagogia, foram delineados os objetivos desta análise. O propósito fundamental fora assimilar qual a relevância da afetividade nos convívios sociais adultos-crianças e crianças-crianças, para a desenvolvimento das mesmas na Educação Infantil. Entre as finalidades específicas, distingue-se: analisar na produção acadêmica da Educação, autores que abordam a afetividade na Educação Infantil na relação adultos-crianças e crianças-crianças; examinar em documentos oficiais do MEC acerca da Educação Infantil, de concepções de afetividade nas interações educadores-crianças, distinguir os privilégios de uma convivência afetiva positiva nas relações adultos-crianças e crianças-crianças na Educação Infantil. Este trabalho tem a pretensão de colaborar para o aperfeiçoamento do contato entre educadores e crianças, tendo como fruto a melhoria do ensino e aprendizagem. Em seguida retrataremos a metodologia empregado neste trabalho.

Como método, foi utilizado também um estudo bibliográfico, ao que Gil (1999 *apud* RAUPP; BEUREN, 2003, p. 87) explica: “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida

mediante material já elaborado, principalmente em livros e artigos científicos [...]”. Para Malheiros (2010, p. 2) “[...] a pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área, possibilitando que o pesquisador conheça as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o seu problema objeto de investigação”.

## 2 CUIDAR E BRINCAR: AÇÕES FUNDAMENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, as discussões sobre Educação Infantil têm indicado uma grande necessidade de as instituições incorporarem de modo integralizado as funções de cuidar, educar e brincar. No entanto, este novo paradigma enfrenta grandes barreiras diante do processo histórico do atendimento às crianças, marcado por características predominantemente assistencialistas, um local que era visto e utilizado para guarda e proteção das crianças.

O que se espera das instituições, atualmente, é que elas incorporem de maneira integrada essas funções. É nesse sentido que deve ser conduzido todo processo educacional nesta etapa da vida das crianças, e assim deve ser organizado todo trabalho pedagógico na Educação Infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagens significativas e prazerosas. Não deve haver ênfase de uma em prejuízo da outra (BRASIL, 1998; CERISARA, 1999; HOEPPLER, 2007; FOREST; WEISS, 2011, SILVA; LIMA, 2015).

Segundo Hoeppler (2007), nas instituições de Educação Infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis e não um substituindo o outro, visto que as duas atividades são reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. O cuidado é de fundamental importância para a idade de crianças de zero a cinco anos, apesar de muitos professores não valorizarem a dimensão dos cuidados, deve-se lembrar de que “[...] o ‘cuidar’ é parte integrante do fazer docente na Educação Infantil e não a parte menos nobre ou o mal necessário desse fazer executado com benevolência que o professor irá se dedicar ao aluno [...]” (HOEPPLER, 2007, p. 51).

Concordando com a autora, no âmbito Educação Infantil os cuidados não devem ser menosprezados e tampouco serem desconsiderados, eles podem ser momentos de

interação, de trocas, de afeto que auxiliarão na aprendizagem e no desenvolvimento afetivo entre aluno e professor. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o ato de cuidar da criança não envolve apenas atender suas necessidades básicas como os aspectos biológicos, higiene, qualidade da alimentação e cuidados com a saúde e segurança. Estes cuidados estão também associados à proteção da vida e ao desenvolvimento das capacidades humanas. “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende do vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (BRASIL, 1998, p. 25). Cuidar pressupõe uma relação afetiva, inclui interessar pelo que a criança sente, pensa, o que sabe, o que faz, no que está progredindo, ou seja, necessita integrar vários campos de conhecimentos e sentimentos (BRASIL, 1998; DANTAS, 2012, online). Além disso:

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e educar deve ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem às ações. Ao promovê-las atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (CRAIDY; KAERCHER, 1998, p. 59).

1306

Associado a educação integral, as escolas de Educação Infantil devem tornar mais fáceis para as crianças os elementos culturais que promovem a sua evolução e sua inserção na sociedade. “As instituições de Educação Infantil devem oferecer para as crianças, meios para que esta aprenda mesmo brincando, e aquelas vindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens que são orientadas pelos adultos [...]” (BRASIL, 1998, p. 23). Para que possamos educar, é de suma importância que o professor possa gerar um cenário com situação que sejam realmente significativo, caso queira elevar seus alunos para a realização das habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) dispõe o termo educar como sinônimo de

[...] Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural [...] (BRASIL, 1998, p. 23)

Quando um educador recebe uma criança em sua sala, ele pode, a princípio, achar que terá um “cuidar” com essa criança. Mas a prática do cuidar deverá estar presente em toda a relação do docente com o educando, durante todas as atividades do cotidiano escolar na Educação Infantil. Não é somente um aluno que requer cuidados, são todos os alunos que estão nesta etapa de ensino e em todas as relações. Na relação da criança com o educador, o cuidado será um fator muito importante para o seu desenvolvimento saudável e efetivo, “[...] pois no cuidado estarão presentes: a comunicação, o afeto, a interação, elementos que compõem o melhor elo entre ambos, fortalecendo os papéis e as atividades, contribuindo para o desenvolvimento desses sujeitos” (HOEPPLER, 2007, p. 52).

O educador torna-se o principal mediador nas relações desenvolvidas no ambiente escolar, visto que ele coordena as atividades de maneira proveitosa e organizada, onde há socializações e oportunidades de as crianças participarem e se sentirem pertencentes ao espaço escolar. Assim sendo, pode-se dizer que são as interações com o meio social e cultural que fazem com que essas crianças aprendam e relacionem com o meio, com as outras crianças, evoluindo e conquistando sua autonomia (HOEPPLER, 2007; FREITAS, 2010).

Um dos aspectos importantes que acontece no momento das interações sociais das crianças no ambiente da Educação Infantil, e que muitas vezes está em sua base, é o brincar ou a brincadeira, que integram o universo das crianças e nestas práticas de atividades quando ocorre os principais agentes promotores de aprendizagem das crianças. Para Vigotski (2007), o brincar não é somente uma atividade prazerosa, ela tem outras especificidades, mas é impossível ignorar que a criança satisfaça certas necessidades no brinquedo.

A realização da brincadeira é indispensável para crianças menores, posto ser com as brincadeiras que os infantes aprendem e desenvolvem múltiplas capacidades, além de se comunicarem com outras crianças e também outros adultos para que consigam se inserir num contexto sociocultural. Wajskop (1995, p. 66) discorre que quando falamos de brincadeiras na Educação Infantil, num cenário sociocultural, enfatiza que a imaginação é a base das brincadeiras, imitação e a regra, e que esta “[...] define-se o modo com que as crianças têm para entender e assimilar o mundo, as pessoas, a cultura, as relações e os

desafios”. É um jeito de entender o mundo dos adultos e compreender a realidade em que estão vivendo (VIGOTSKI, 2007; HOEPPLER, 2007; TURETTA, 2012).

Vigotski (2007) discorre que a aptidão pela brincadeira se transforma em determinada faixa etária para as crianças, nesse viés, “[...] aquilo que chama a atenção de um bebê deixa de interessar a uma criança já com uma certa idade [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 108). Os interesses das crianças mudam conforme elas vão crescendo e entendendo o mundo ao seu redor. As crianças pequenas buscam, no brinquedo, satisfazer seus desejos imediatos. Na idade pré-escolar surge uma quantidade de tendências e desejos pelos quais não sejam possíveis de serem realizadas imediatamente, a criança acaba se envolvendo em um mundo imaginário, onde os desejos não realizáveis podem tornar-se concretizados por meio das brincadeiras.

Assim, no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. A brincadeira de “faz de conta” se torna a atividade que permitirá que a criança realize atividades inapropriadas para sua idade, como dirigir um carro, pilotar um avião, cuidar de um bebê (VIGOTSKI, 2007). Referindo-se ao desenvolvimento da criança, sabe-se que a brincadeira traz benefícios sociais, afetivos e cognitivos. Segundo Vigotski, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança.

1308

[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Neste sentido, segundo Silva e Lima (2015), a criança passa a vivenciar o mundo dos adultos nas suas brincadeiras, dramatiza os adultos e suas ações, partindo de experiências que obtiveram com eles em suas relações sociais. “No ato de brincar, a criança vivencia e concretiza situações que, geralmente, já viveu, seja em seu contexto social cotidiano, seja em uma fantasia volitiva e desejada” (DRAGO, 2014, p. 104).

### 3 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

As deferências da dimensão afetiva como integrante de atividades que envolvem a razão não são de longa data. Praticamente até o século XX, emoções e sentimentos

estavam vinculados ao corpo, ao passo que a razão estava relacionada à mente. Acreditava-se que a Ciência, para chegar ao conhecimento verdadeiro deveria ser racional e livre de sentimentos. Mesmo em discussões neurobiológicas, razão e emoção eram consideradas capacidades antagônicas, estando vinculadas a partes distintas do corpo humano.

Ciência e Filosofia não abrangem a dimensão afetiva, assim, não é estranho que até pouco tempo atrás a divisão entre sentimento e cognição também estivesse presente no processo de ensino e aprendizagem. Dada a importância da vinculação entre estes domínios, apresentamos uma discussão sobre a dimensão afetiva e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, limitando essa discussão através das relações afetivas com o conhecimento.

Embora relevante no processo educativo, não é finalidade deste trabalho discutir relações afetivas interpessoais. Nosso objetivo é mostrar que a importância de considerar aspectos afetivos na cognição pode ser justificada a partir de uma abordagem neurológica. Assim como boa parte da construção do pensamento da sociedade a discussão que gira em torno da relação entre razão e emoção na atividade humana, pode ser localizada inicialmente na cultura helênica. É a partir do pensamento grego que começou a histórica fragmentação ação entre corpo e mente, razão e emoção.

A este respeito, as ideias platônicas incluíam o entendimento de que razão e sentimento pertenciam a mundos diferentes. Vinda do mundo das ideias, a razão, cuja morada é a alma, estaria relacionada com a cabeça. Ao mundo dos sentidos estariam vinculados o espírito, o apetite, a vontade, o desejo, que se localizariam no corpo. Como parte da teoria das ideias, o conhecimento seguro é obtido por meio da razão, eterna e universal, e não do instinto e dos sentidos. O conhecimento, por sua natureza superior, pertenceria ao mundo imaterial e racional das ideias. Sentir e perceber sensorialmente seriam ações que resultariam em conhecimentos imprecisos. Nesse aspecto o conhecimento necessita ser racional e liberto de sentimentos.

Esta mesma compreensão pode ser identificada no renascimento, no pensamento filosófico de Descartes, quando ele considera que os sentimentos, a intuição e as experiências pessoais não podem ser fontes de conhecimento, pois este existiria fora do homem (COTTINGHAM, 1994, 1999; DAMÁSIO,1996; DOLL,1997). Um marco da



discussão sobre a vinculação entre emoção e cognição aconteceu no ano de 1890, quando William James relatou os aspectos fisiológicos das emoções. Para ele, todas as emoções podem ser identificadas por uma sensação do corpo.

Embora tenha atribuído pouca importância ao processo de avaliação mental que uma emoção pode provocar, a sua contribuição reside no fato de ter postulado a existência de um mecanismo básico que, quando excitado por estímulos do meio ambiente, provoca reações no corpo (DAMÁSIO, 1996). As ideias de James (1952, 1979) serviram de referência também para Marechal (1938), ao formular os elementos que contribuem para o julgamento e sentimento de realidade.

Em 1895, Dewey discorre sobre as peculiaridades entre emoção e razão, ao evidenciar a experiência emocional na base do comportamento racional, acreditando que a emoção é consequência da racionalidade. Mais tarde, em 1938, Dewey aplicou suas ideias no âmbito da educação (GLAZER, 2000).

De acordo com Coles (1999), até bem pouco tempo a pesquisa psicológica sobre emoções era pontual, pois a corrente behaviorista dominante evitava o estudos dos “estados internos”. Nos anos cinquenta, a psicologia cognitiva passou a dar nova ênfase aos estados internos, de maneira ainda incipiente. Neste contexto, LeDoux (1996) relata que a nova Ciência da mente, a Ciência Cognitiva, é de fato uma Ciência de uma parte da mente, aquela relacionada com o pensamento, raciocínio e o intelecto, omitindo as emoções. E segundo ele, mentes que são sem emoções não são mentes, são apenas almas de gelo.

A dimensão emocional e a dimensão cognitiva eram conhecidas como capacidades opostas até mesmo nos debates neurobiológicas. Embora já localizadas no cérebro, ocupariam espaços distintos, sendo que a razão estaria localizada no segmento denominado córtex, enquanto as emoções seriam localizadas no setor chamado subcórtex (DAMÁSIO, 1996).

António Damásio (1996) discute emoções e sentimentos como elementos que participam da regulação biológica, e determina vínculos entre processos racionais e não-racionais. Cérebro e corpo não podem ser separados, pois constituem uma espécie de conjunto integrado através de circuitos reguladores. Segundo este autor, os sentimentos

não são intangíveis nem ilusórios quanto se pressupõe, podendo ser agregados com exercícios mentais e serem estabelecidos em setores cerebrais, estando intimamente relacionados às atividades cognitivas. Para ele a emoção e o sentimento são elementos da razão.

#### 4 AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE WALLON AO BRASIL

No campo educacional, o interesse acerca dos estudos e a teoria walloniana tem sido crescente no Brasil a partir da década de 1980, destacando-se especialmente de estudos da área de Psicologia do Desenvolvimento. Este período, em que fora traduzida sua produção, representa o momento de reconhecimento de seu trabalho, tanto no Brasil quanto em Portugal, como afirma Gratiot-Alfandéry (2010), que foram inúmeros os textos originais que auxiliaram e fizeram refletir na presença significativa de pesquisas que passaram a investigar aspectos neurológicos e afetivos do desenvolvimento humano, à por meio dessa perspectiva teórica.

Em um levantamento breve junto à rede mundial de computadores, foi possível constatar que a abordagem psicogenética de Wallon vem sendo empregada com bastante representatividade entre educadores e psicólogos brasileiros, especialmente desde os anos 90. Em pesquisa intitulada Henri Wallon, Gratiot-Alfandéry (2010) afirma:

Identificamos cerca de mil trabalhos com referência a Henri Wallon nesse período e é possível apontar ao menos seis conjuntos temáticos que parecem concentrar os interesses dos estudiosos e pesquisadores brasileiros. Destacamos os estudos e pesquisas que colocam em diálogo as chamadas abordagens psicogenéticas, reunindo Piaget, Vygotsky e Wallon. Nesse conjunto (que reúne cerca de 150 documentos), vários aspectos do desenvolvimento infantil e da aprendizagem são discutidos e investigados tomando como suporte esses referenciais. Ao longo desse período, com mais presença entre 2001 e 2009, identificamos um conjunto expressivo (cerca de 100 documentos) (p. 39-40).

Estudos que tratam sobre a colaboração da teoria de Wallon na formação docente, no papel do professor na construção e na aprendizagem dos alunos são especialmente os mais encontrados na literatura, e que evidencia o pensamento do psicólogo francês. Onde, a afetividade é o assunto que se destaca no interesse da maioria de estudiosos brasileiros. Wallon também é referenciado em estudos que tratam a respeito da Educação Especial.

Segundo Gratiot-Alfandéry (2010, p. 40), “[...] a abordagem Walloniana tem se consolidado como modelo teórico de interpretação dos campos do desenvolvimento e da aprendizagem em nosso país”, visto que se apresenta como um teórico que aumentou e reconstruiu o entendimento e a compreensão sobre o desenvolvimento da criança, e relacionou-se em um modelo de investigação e interpretação que rompeu com pensamentos lineares e positivistas do conhecimento. Para o autor, o processo de desenvolvimento é atravessado por diversos momentos de superação, crises e rupturas em suas diferentes fases de formação.

Tratando-se de um estudioso que realizou importantes progressos sobre a compreensão do desenvolvimento do indivíduo, Wallon marca sua contribuição para a Psicologia e para a Educação quando relata de maneira singular o processo do desenvolvimento do indivíduo, explicitando de maneira minuciosa a passagem de uma fase à outra neste processo. Mais uma vez Gratiot-Alfandéry (2010, p. 40), nos elucida que “[...] a criança passará por diferentes fases, cuja superação se dará por meio da vivência de uma ruptura, ou, nas palavras do autor, de uma crise”.

1312

Esse momento de ruptura é de muita importância, pois ao acumular e desenvolver experiências e recursos, o indivíduo garantirá o desenvolvimento do processo de diferenciação e autonomização de sua personalidade. O autor segue confirmando que as novas construções achadas através das experiências vividas pelo indivíduo, assim como a intensidade e a natureza dos estados afetivos, vão se colocando de maneira sincrética. Nesse sentido, Gratiot-Alfandéry (2010) relata que:

Para que uma nova e autônoma personalidade se forme, são necessários, portanto, a alternância entre momentos de ênfase no exterior, na experimentação e nos vínculos com outras pessoas; e momentos de maior interiorização e “ensimesmamento”, para que a criança elabore, incorporando, os processos de constituição de si mesma (p. 41).

Na concepção tradicional de ensino, é importante dizer que as emoções sempre foram colocadas em segundo plano, diante das características cognitivas e racionais. Diferentemente disso, a teoria Walloniana reconhece a expressividade postural do indivíduo como sendo uma espécie de sinal que possivelmente pode estar gerando algum impacto em sua aprendizagem. Segundo Galvão,

[...] a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno, “supondo que o “destravamento” das inteligências depende do “saneamento” da atmosfera emocional” (1995, p. 84).

Para Wallon, o indivíduo que apresenta muita agitação é passível de demonstrar um baixo interesse pelo saber, na medida em que sua expressividade motora e emocional estará conectada ao desenvolvimento da totalidade desse indivíduo, que poderá de fato, auxiliar com uma mudança de olhar e sentido em práticas escolares que poderão reconhecer nessa expressividade motora uma decomposição entre o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da percepção dessa criança.

É importante ressaltar a correção feita por Wallon no sentido “adultocêntrico” que a criança é vista. Por isso, seu comportamento é julgado pelos professores por meio de uma visão do que se espera de um comportamento adulto. Segundo Gratiot-Alfandéry (2010, p. 41) explica, “[...] esse equívoco, em geral, leva os adultos a interpretações enviesadas e redutoras da expressividade infantil”. Colaborando para a mudança deste pensamento, Wallon julga importante que o professor esteja alerta ao clima de sua sala, diante do traço contagioso dos estados emocionais vividos pelos indivíduos a ela pertencentes, dessa forma, “[...] atentar também para as suas manifestações afetivas em relação aos sujeitos que estão sob sua responsabilidade”, pois certamente estas irão refletir sobre esses indivíduos (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 42).

1313

Em resumo, para Wallon, especialmente quando se trata de juízos morais de alunos/crianças, que tendem a complicar uma compreensão conveniente acerca de práticas pedagógicas mais condizentes com o momento vivido por elas, não se trata de obrigar ou controlar a sala de aula, com autoritarismo, mas procurar compreender o significado de manifestações expressivas dos indivíduos em questão. Segundo o autor, o professor deve procurar incorporar a dimensão afetiva, ocasionando um melhor aproveitamento da aprendizagem de seus alunos, tornando-a significativa.

Ainda hoje, questiona-se por que Henri Wallon continua sendo um teórico relativamente pouco conhecido na atualidade, quando comparado a autores mais reconhecidos, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, por exemplo, principalmente quando

partimos do princípio de que se trata de um autor que tem comprovadamente uma ampla produção, traduzida em diversos países.

Seus estudos a respeito do comportamento e desenvolvimento humano são direcionados a especialistas dos mais variados campos do conhecimento, demonstrando uma incansável curiosidade pela revolução científica. Consideramos que estamos discutindo acerca de um autor que era muito honrado em vida, e mesmo depois de morrer foi homenageado por especialistas renomados. Porém, devemos ressaltar que sua relevância em pesquisar as condições da evolução física e psicológica da criança, assim como as imposições de sua educação, talvez, fora, mal-entendido por alguns pesquisadores da área, visto que de acordo com Gratiot-Alfandery (2010):

Para alguns, ele parece ter sido um autor difícil de ler, em razão de sua vontade constante de encontrar a expressão justa e rigorosa, de controlar a experimentação; para outros, ele parecia especialmente ansioso para colocar suas observações na prática pedagógica e, acima de tudo, atento às atividades do ensino (p. 29).

Wallon foi um sujeito muito interessado com a política em sua época de estudante, 1314  
isso fez com que perdesse algumas amizades em seu meio científico. Porém, era um homem incisivo em seus princípios e ideias, mesmo discriminado, especialmente por defender causas que lhe pareciam justas. Muito focado, sempre lutou por seus ideais, entrando em lutas sociais e educacionais de seu país e ofertando seu nome e prestígio às lutas de independência nacional. Assinou um manifesto para a paz na Argélia, em dezembro de 1962, véspera de sua morte (GRATIOT-ALFANDERY 2010).

Tais premissas defendidas por Wallon, dentre outros autores neste estudo, embasam nossas assertivas quanto às práticas pedagógicas na Educação Infantil em uma perspectiva socioafetiva.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, tentamos recuperar a trajetória intelectual, cientes que toda sua obra foi dedicada ao estudo da criança, de seu desenvolvimento, características, de sua conduta e evolução. De acordo com Silva (2004, p. 11), “[...] a teoria de Henry Wallon, ainda é um desafio para muitas escolas, pais e professores”, pois seu pensamento resiste

aos métodos pedagógicos tradicionais, ainda encontrados no contexto escolar na atualidade. Numa época de crises, guerras, separações e individualismos como a nossa, além de uma pandemia que ceifa vidas e nos põe isolados socialmente, não seria melhor começar a pôr em prática nas escolas ideias mais humanistas, que valorizam desde cedo a importância das emoções?

Com efeito, a teoria Walloniana busca eliminar a dicotomia existente entre o orgânico e o social, entre o indivíduo e o meio. Diante do vínculo que foi instaurado pelo autor entre o psíquico do sujeito e sua estrutura orgânica. Wallon relata através de sua teoria que a afetividade colabora com a evolução de aprendizagem. Segundo a concepção Walloniana, a escola contém a responsabilidade de atender as condições afetivas do indivíduo escolar, tendo que inserir as suas necessidades vitais no processo ensino-aprendizagem. Portanto, lidar com a temática afetividade no âmbito escolar ainda pode ser considerado um desafio, uma vez que diversos estudos demonstram uma certa inconsistência e falta de conhecimento acerca da compreensão de sua relevância junto ao processo educativo e de conhecimento humano no interior da escola.

1315

Acerca disso, este estudo procurou retratar sobre a afetividade enquanto elemento essencial e integrante do processo de desenvolvimento e aprendizagem, desde uma perspectiva teórica que a veja como uma conduta implícita na criança, geneticamente e socialmente. Visto que, desta maneira, a afetividade ganha relevância neste contexto, tendo em vista que sua presença e compreensão no ambiente escolar e principalmente nas práticas da sala de aula, particularmente presentes nas relações entre professores e alunos, se mostra imprescindível para a compreensão da criança como um ser geneticamente social, capaz de se desenvolver por meio de seu relacionamento com o outro.

Importante dizer que, a partir deste estudo, ressignificamos o sentido em nossa formação da necessidade de ampliação e aprofundamento do professor acerca de pesquisas voltadas para este objeto, no sentido de aprimorar sua formação e olhar e consequentemente sua prática para o processo de desenvolvimento da criança, percebendo-o em sua completude, ou seja, como um ser completo e não fragmentado. Para tanto, ao longo do percurso deste trabalho nos propomos a conceituar a afetividade sob a perspectiva

teórica de Henri Wallon, buscando associar sua constituição em seu desenvolvimento na criança, implicando o papel da escola, do professor e da família neste processo.

A preocupação com o objeto em questão, a afetividade, não pretendeu restringir sua presença como determinante no desenvolvimento de uma criança, mas sim abordá-la como um aspecto que, em conjunto com a emoção e a cognição, compõem dialeticamente o desenvolvimento de um sujeito. Não se pode perder de vista a importância de se ressaltar a relação entre professor e aluno diante do que ela pode retratar em termos efetivos no processo de aprendizagem e conhecimento dos alunos, bem como o desenvolvimento dos mesmos.

Nesse sentido, pensar e refletir a Educação, condizendo com a teoria de Wallon, me ajudou a vencer uma visão fracionada no que diz respeito às questões que existem no sistema educacional atual, que persiste em estigmatizar e parcializar a divisão entre saber e sentir no âmbito do desenvolvimento de um indivíduo. Deste fato, foi possível compreender que uma vez reconhecida tais contradições pelo educador, concederão a ele notar que o processo de educação pode formar pessoas.

1316

Diante da relevância científica e social do estudo apresentado e da complexidade do tema pesquisado, destaco o quão foi desafiador e gratificante, ao mesmo tempo, realizar esta investigação e estudo sobre a dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem. Ressalto que durante o curso de mestrado e no transcorrer da pesquisa, desde a aplicação dos questionários para a coleta dos dados e, posteriormente às análises dos eixos de pesquisa propostos, minhas concepções e opiniões foram mudando. Digo sem medo de errar que houve um enorme crescimento tanto profissional quanto pessoal.

Destacamos também a importância da afetividade na prática docente, pois entendemos que esta se constitui numa facilitadora do aprendizado do aluno. Constatamos nesta investigação que se esta afetividade estiver presente em sala de aula, as partes envolvidas são afetadas de uma forma ou de outra, seja o professor pelos alunos, ou estes pelo professor. Os pressupostos teóricos contribuíram para ressaltar as mudanças na prática docente, à visibilidade destas mudanças pode ser vista em sala de aula, desde idades diversas, culturas diferentes, bem como gerações diferentes, isto ocorre tanto com os alunos como com os professores.

Diante das evidências constatadas na investigação, acredita-se que se conseguiu observar claramente a relevância da dimensão afetiva na relação docente/discente, bem como no processo de ensino e aprendizagem. E não é só isso, a influência que tem a afetividade no trabalho docente e na formação pessoal do aluno. Portanto, a dimensão afetiva deve ser colocada em prática, externalizada pelos professores, sem receio ou medo de se expor, pois na medida em que o aluno percebe a verdadeira intenção do seu professor, também se abrirá para um diálogo, diminuindo a distância que possa haver entre o professor e o aluno. Desta forma, o ambiente em sala de aula, bem como a interação humana será mais sadia e prazerosa.

É por meio da paixão pelo ensinar, de uma preocupação com o próximo que faremos a diferença, ao transmitir para o aluno que o professor se preocupa sim com seu futuro, portanto, o maior prêmio que este professor poderá receber é testemunhar que seu aluno pode conquistar o sucesso e que ele colaborou com isso. Vale destacar que tudo vale a pena, quando a vocação é grande.

Por essa razão se consegue perceber que a afetividade, além de facilitar a aprendizagem, também faz com que nos tornemos pessoas mais humanas e preocupadas com o bem-estar do próximo. Em síntese, tem-se a consciência que esta pesquisa não se finda por aqui, pois há muito ainda por ser investigado em relação a esta temática, que no momento deixa-se para um doutorado ou para outros pesquisadores que venham a estudar este assunto.

Uma possibilidade é ampliar para futuros estudos um acompanhamento do aprendizado destes alunos que fizeram parte desta investigação para confrontar a veracidade dos trabalhos realizados nesta dissertação. De outra sorte, através do compartilhamento desta pesquisa na formação continuada dos professores, conseguimos disseminar a importância da afetividade na relação professor/aluno, bem como a facilitação do ensino/aprendizagem por meio da afetividade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 abr. 2018.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**, v. 1, Brasília, 1998.a

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COLES, G. **Literacy, emotions, and the brain**. Reading Online, março de 1999. Disponível em: <http://www.readingonline.org/critical/coles.html>. Acesso em: 10 abr. 2018.

COTTINGHAM, J. **Descartes: a filosofia da mente de Descartes**. São Paulo: UNESP, 1999.

COTTINGHAM, J. **Reason, Will, and sensation: studies in Descartes's metaphysics**. Oxford: Clarendon, 1994.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, Heloisa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: **DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. 1318

DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon, teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2012.

DOLL, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. 2. ed., Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Sílvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e Educar: Perspectiva para a prática pedagógica na educação infantil**. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/revo3-07.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger. **Interação social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2010.

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

GLAZER, C. **Emotion and Cognition**. Produzido por Tara Prindle 2000, NativeTech: Native American Technology and Art. Disponível em: <http://www.nativetech.org>. Disponível em <http://ccwf.cc.utexas.edu/~cglazer/emotion.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GRATIOT-ÁLFANDÉRY, Hélène. **Henry Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

HOEPPLER, Ladimari Toledo. **Professor da educação infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato**. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara/SP, 2007.

JAMES, W. **Pragmatismo e outros textos**. Série Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JAMES, W. **The principles of psychology**. Chicago: Enciclopedia Britannica, 1952.

LEDOUX, J.E. **The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life**. New York: Simon; Schuster, 1996.

MARECHAL, J. **Études sur la psychologie des mystiques**. 2. ed., Bruxelas-Paris: DDB, 1924,1938.

PIAGET, Jean. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. [Transl. by Pitsa Hartocollis]. In: **Bulletin of the Menninger clinic**. v. 26, n. 3,1962.

SILVA, Janaina Cassiano. É hora de trocar a fralda! Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com bebês na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013b. p. 41-72.

SILVA, José Ricardo; LIMA, José Milton. A brincadeira na Educação Infantil: implicações teóricas e práticas para a intervenção docente. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. especial, p. 55-74, jan. 2015.

SILVA, Viviane. **As contribuições da afetividade na educação escolar da criança de zero a dois anos**, 2012. Disponível em: [http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos\\_2012/CEILA\\_VIVIANE\\_SILVA.PDF](http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos_2012/CEILA_VIVIANE_SILVA.PDF). Acesso em: 10 abr. 2018.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. Crianças com Necessidades Especiais na Educação Infantil: um estudo sobre o brincar. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WALLON, H. Préface. *In*: Rosseau, J. J. **Émile ou l'éducation**. Paris: Editions Sociales, 1958.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **Les origins Du caractère chez l'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

WALLON, Henry. **Psicologia e educação da infância**. Rio de Janeiro: Estampa 1995.