



# Afetividade na educação infantil: contribuições da interação social para a constituição da pessoa

## Resumo

*O presente trabalho enfoca o aspecto afetivo da interação social vivenciada pelas crianças no espaço da sala de aula, em uma turma de educação infantil. Para tanto, foram observadas no decorrer de oito dias letivos quatro crianças com idades de 4 e 5 anos, componentes da turma do pré-escolar I, de uma unidade do Serviço Social do Comércio (Sesc), uma empresa privada localizada na cidade de Recife. As observações foram realizadas a partir de categorias preestabelecidas, e os fatos ocorridos foram registrados em ordem temporal através de anotações, sendo, em seguida, sistematizados de acordo com as referidas categorias. Os resultados apontaram que as relações estabelecidas nas brincadeiras constituem um dos momentos mais significativos para a expressão da afetividade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento desse aspecto da constituição da pessoa.*

**Palavras-chave:** Educação infantil. Interação social. Afetividade.

## Abstract

### **Affectivity in kindergarden: contributions to social interaction into the constitution of a person**

*This paper focuses on the affective aspect of social interaction as lived by children in pre-school classroom. For that, four five-year-old children were observed during eight days in a private school in the city of Recife, Brazil. The facts observed were registered in chronological order, and fieldnotes were taken and systematized according to previously established categories. Results show that the play time is one of the most important for affective expression, for it promotes the development of this aspect.*

**Key words:** Pre-school. Social interaction. Affectivity.

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora das séries iniciais do ensino fundamental em escola da rede particular de Recife. E-mail: ludmila\_abreu@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Cognitiva pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Professora adjunta I do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação/UFPE. E-mail: tandaa@terra.com.br

## Abrindo as cortinas

As discussões a respeito do oferecimento da educação infantil a todas as crianças em idade pré-escolar, ou seja, dos 3 aos 6 anos, vêm ganhando espaço no âmbito educacional. A defesa do direito de acesso a esse nível de ensino deve-se em grande medida à noção de que nessa faixa etária estão em formação as bases da personalidade humana. Assim, é propício oferecer à criança, nesse momento, a participação em um grupo social distinto do familiar, em que poderá conhecer pessoas diferentes e assumir variados papéis no convívio com elas, visto que esses são fatores que contribuem para o seu desenvolvimento.

A concepção de educação infantil predominante na atualidade aponta que os objetivos dessa primeira etapa da educação básica não mais se restringem ao cuidado como forma de satisfazer as necessidades mais imediatas da criança. A nova legislação brasileira, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), considera que favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança está entre as finalidades da educação infantil. Havendo preocupação com a formação integral do educando, as instituições pré-escolares devem dar atenção às várias dimensões que constituem a pessoa, entre as quais se inclui o aspecto afetivo, foco deste estudo.

Essa visão também é compartilhada pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p. 31), documento elaborado com o intuito de auxiliar o professor na realização de seu trabalho, que, ao tratar de modo específico da importância da interação social para o desenvolvimento infantil, assegura:

Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. [...] É importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis.

No âmbito da instituição familiar, mencionar a presença da afetividade não causa estranheza. Ela, em geral, faz parte do vínculo estabelecido entre a mãe e o bebê, ou entre ele e quem faz a maternagem, e continua a compor as cenas de convívio familiar à medida que a criança cresce. Com o ingresso na pré-escola, a convivência com um grupo de colegas de idade aproximada possibilita à criança confrontos necessários ao seu crescimento psíquico e a insere em um contexto de socialização mais amplo que o familiar. Nesse novo espaço, a afetividade não desaparece, mas continua a integrar o sujeito, embora a escola pareça desconsiderá-la.

A questão que se põe no presente estudo diz respeito, portanto, ao modo como a criança na educação infantil estabelece relações com seus pares e professores e qual a repercussão dessas interações no aspecto afetivo de sua constituição. Para tanto, propusemo-nos observar o cotidiano de um grupo de crianças no espaço escolar, tendo como foco de análise a maneira como a criança afeta o meio e é por ele afetada, considerando que as manifestações emocionais são parte integrante das relações humanas e estão presentes no cotidiano da sala de aula e da escola.

## Palco das desilusões: relações entre afetividade e educação

No processo ensino-aprendizagem, são vários os atores envolvidos. Em algumas perspectivas educacionais, como é o caso daquelas baseadas na abordagem interacionista, a criança se desenvolve apoiada pelos demais elementos que tomam parte de sua vida diária, tais como familiares, professores e outras crianças integrantes do meio social em que vive.

Sob essa perspectiva, o indivíduo não é concebido meramente como sujeito cognitivo. Numa visão globalizante do ser humano, podemos observar que não deve haver cisão entre suas dimensões, como propõe a teoria de Vygotsky<sup>3</sup> (1984). Esta é também a idéia apresentada pelo médico e psicólogo francês Wallon (2005), que combate a visão da criança como um ser fragmentado.

<sup>3</sup>Optamos, neste artigo, pela grafia Vygotsky para o nome desse autor. Na citação e referência à obra *Psicologia pedagógica*, no entanto, reproduzimos a grafia adotada pela editora Martins Fontes, que traduziu a obra da língua russa para o português.

Numa sociedade onde razão e afetividade por vezes são vistas como dissociadas, motivando debates sobre a prevalência de uma sobre a outra, observa-se que a primeira é alvo "natural" de investimento nos estabelecimentos de ensino. Contudo, o ambiente escolar pode apresentar-se como um espaço capaz de viabilizar a busca do equilíbrio e da integração entre essas duas dimensões humanas.

Em um estudo acerca da afetividade, como é o caso do presente trabalho, cabe apresentar as perspectivas de alguns autores sobre o tema. Serão abordadas, então, as idéias de três teóricos do desenvolvimento que trouxeram valiosas contribuições à psicologia e, em consequência, à educação, a saber: Piaget, Vygotsky e Wallon.

Ao longo de suas pesquisas, o epistemólogo suíço Jean Piaget ocupou-se essencialmente do desenvolvimento da inteligência, tornando possível um novo olhar sobre as relações humanas com o conhecimento, derivado da interação do sujeito com a realidade. Sua teoria não conferiu destaque à afetividade, ainda que a relação desse aspecto com a cognição apareça em algumas de suas discussões, como ao tratar do juízo moral. Embora ele não veja essas duas dimensões de forma dicotomizada, em sua obra, a razão parece se sobrepor ao afeto. La Taille (1992, p. 72) indica que, para Piaget, "o afeto evoluiria de certa forma dirigido pela razão".

Além disso, esse teórico reconhece as influências da interação social sobre o desenvolvimento, tendo como foco a inteligência. Considera o homem um ser geneticamente social, contudo, este é um dado que lhe serve principalmente para fazer comparações entre o grau de socialização e o estado das operações mentais do indivíduo. Desse modo, estabelece-se uma relação entre as operações lógicas e o desenvolvimento social. O autor acredita na importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo da criança e, por esse motivo, vê com simpatia a realização de trabalhos em grupo como alternativa pedagógica. Como aponta La Taille (1992), é o início da relação de cooperação, correspondente a um alto grau de socialização, que permite a construção do

conhecimento. A teoria piagetiana (LOHRER, 2001, p. 33) enuncia que:

O conhecimento social não pode ser construído sem a interação com os outros e as pessoas são a única fonte possível do material necessário à construção do conhecimento social. [...] Embora a construção do conhecimento ocorra na mente da criança, ela ocorre em um contexto social, sempre necessário para que qualquer construção aconteça.

Apesar de Piaget discorrer sobre alguns aspectos da interação social, é nos estudos de Vygotsky e Wallon que a dimensão socio-histórica do ser humano ganha relevância. Ambos firmaram as bases de suas teorias na concepção do materialismo dialético<sup>4</sup>. Esta opção se dá pelo fato de considerarem que indivíduo e meio são indissociáveis, havendo uma relação complementar entre fatores orgânicos e sociais no desenvolvimento humano.

A linguagem é tratada por Vygotsky como importante instrumento de intercâmbio cultural, que ao lado do pensamento constitui uma marca fundamental da ação psicológica humana. Os dois aspectos estão profundamente ligados entre si e se relacionam de forma direta com o meio social. Contudo, a linguagem não se refere apenas à dimensão cognitiva do sujeito, mas integra cognição e afeto. Quanto a isso, em seu livro *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (1993, p. 129) atesta que

[...] o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.

Assim, o autor acredita que há uma estreita relação entre linguagem, pensamento e afeto.

Em sua obra *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1984, p. 96-97), o autor afirma:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma

<sup>4</sup> Matriz sociofilosófica que compreende os fatos de modo interligado, atestando um contínuo processo de transformação das coisas, através de contradições e da luta entre os opostos.

em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

É na superação dos impedimentos, ou seja, na vivência de novos aprendizados, que aparece um dos conceitos-chave de sua teoria: a zona de desenvolvimento proximal. Esta indica o papel do outro social na teoria vygotskyana e representa o que a criança torna-se capaz de fazer ao receber ajuda de alguém. Logo, o convívio social traz novas possibilidades de crescimento. Assim, o autor defende que a escola tem um papel fundamental, já que funciona como espaço de mediação cultural e ampliação dos conhecimentos.

Para Vygotsky (2004, p. 139), a apreensão de novos conhecimentos está de algum modo associada às emoções apresentadas pelo aluno. O autor afirma que: "Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento". Desse modo, ele demonstra que quando os conteúdos a serem trabalhados despertam emoções nos alunos – como o entusiasmo e a curiosidade –, surge nestes últimos um outro comportamento, uma atitude de interesse diante do conhecimento. Porém, não é somente ao aprendizado de novos conceitos que as emoções trazem uma contribuição. O autor acredita que atingir os sentimentos do aluno deve ser um objetivo em si, pois isso confere à sua vida um "colorido" mais intenso.

É válido ressaltar que o autor não estabelece explicitamente se há diferenças entre emoção e sentimento. Os dois termos são utilizados por ele sem que haja uma distinção clara entre ambos.

Assim como Vygotsky, o pesquisador Henri Wallon também se inclui na linha sócio-histórica, que aborda a constituição do sujeito a partir de sua inserção em uma cultura concreta. Sua teoria mostra a necessidade humana do convívio social e do pertencimento a grupos como fator imprescindível à formação de nossa própria identidade. Em um de seus trabalhos, Wallon (1986, p. 178) afirma que "o grupo é o veículo ou o iniciador das práticas sociais".

No presente estudo, escolhemos as idéias de Wallon como referência principal. Tal opção se deve às relevantes contribuições que o teó-

rico trouxe à educação e à importância que o mesmo confere à afetividade, tratada de forma minuciosa em sua obra. Como afirma Dantas (1992, p. 85), "na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento". Em sua teoria, a afetividade é entendida como a capacidade ou disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno.

O eixo da teoria de Wallon é a integração de três conjuntos funcionais, quais sejam: motor, afetivo e cognitivo. Cada um desses conjuntos responde por diferentes funções, assim descritas por Mahoney e Almeida (2005, p. 18):

O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão [...]. O conjunto motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem. O conjunto cognitivo [...] permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações.

As três dimensões encontram-se intimamente ligadas entre si, e sua integração dá origem a um quarto conjunto funcional: a pessoa. Vale ressaltar que a descrição separada dos conjuntos responde a uma questão didática, uma vez que Wallon enxerga a pessoa em sua totalidade e considera que as conquistas obtidas em qualquer um desses planos trazem benefícios ao desenvolvimento dos demais.

Em seus estudos acerca do desenvolvimento humano, o autor apresenta uma sucessão de estágios. A seqüência dos mesmos está assim organizada: a) estágio impulsivo-emocional (do nascimento até um ano de idade); b) estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); c) estágio do personalismo (3 a 6 anos); d) estágio categorial (6 a 11 anos); e) estágio da puberdade (11 a 18 anos).

Quanto à concepção do desenvolvimento humano pensado a partir de períodos ou etapas, Jobim e Souza (1997), ao discutirem a psicologia do desenvolvimento, chamam a atenção para o caráter político-ideológico embutido na classificação do crescimento em fases, visto que na

forma de organizá-la estão presentes as marcas da sociedade na qual se insere. Desse modo, temos de considerar que as etapas descritas por Wallon refletem o contexto em que viviam as crianças envolvidas em suas pesquisas. Além disso, as conclusões a que o cientista chegou estão também imbuídas de suas próprias convicções. Entretanto, isso não invalida seus estudos, nem nega as contribuições da psicologia do desenvolvimento à educação. Afinal, uma leitura cuidadosa pode proporcionar aos professores boas reflexões, ajudando-os a observar a multiplicidade de fatores que tomam parte na formação da personalidade e exercem influência sobre o comportamento da criança, adolescente ou adulto.

Na constituição do sujeito, a afetividade é concebida como o domínio que precede o surgimento da cognição. Para Wallon, a emoção corresponde à gênese da pessoa. A princípio, no estágio impulsivo-emocional, ela aparece no recém-nascido em forma de movimentos impulsivos, que funcionam como descargas de energia. Em seguida, torna-se uma forma de responder voluntariamente aos estímulos advindos do ambiente.

Aqui vai nos interessar de modo particular o que se dá no estágio do personalismo, cuja faixa etária inclui a dos sujeitos desta pesquisa. Wallon (2005) apresenta tal estágio como um momento voltado para o enriquecimento do eu e a construção da personalidade. Depois de começar a desenvolver a consciência corporal, a criança nessa fase busca diferenciar-se do outro. Assim, ela passa a utilizar o pronome pessoal na primeira pessoa, referindo-se a si própria como "mim" ou "eu".

O processo de diferenciação sucede à simbiose afetiva vivenciada pela criança em seus primeiros anos de vida, quando há para ela uma fusão entre o eu e o outro. Por volta do terceiro ano, a criança começa a buscar a construção de sua própria identidade, distinguindo-se do outro através de oposições e da geração de conflitos. Essa situação ocorre notadamente no que se refere à posse de objetos. Ao apoderar-se de um brinquedo, por exemplo, ela está tomando uma atitude que ganha o significado de afirmação de sua própria identidade.

Dentro do estágio do personalismo, pode-se evidenciar a existência de três fases distintas: oposição, sedução e imitação. Na primeira fase, a de oposição, a criança confronta-se com as pessoas como forma de afirmar-se, vivenciando o processo já descrito acima. Em seguida, na fase da sedução, busca admiração e elogios, e é forte o desejo de obter atenção. Na fase da imitação, procura adquirir qualidades e méritos dos outros, imitando ações e também incorporando papéis e representando personagens. Nesse aspecto, quanto mais amplo for o espaço de interações de que a criança dispõe, maiores serão as possibilidades de exercer papéis distintos. Para tanto, além dos domínios afetivo e motor, a criança necessita dos recursos da cognição para discriminar e selecionar os gestos observados, e então representá-los.

Ao longo desse processo, a afetividade ocupa um lugar importante e é o conjunto que predomina no estágio do personalismo. Na teoria walloniana, a afetividade envolve três tipos de relação: a emoção, o sentimento e a paixão. A emoção é o modo através do qual a afetividade se expressa corporalmente, a partir de estímulos musculares, viscerais e também externos. Apresenta-se sob algumas formas básicas: alegria, tristeza, cólera e medo.

Já o sentimento, diferentemente da emoção, está relacionado ao aspecto psicológico. Desse modo, caracteriza-se por reações mais pensadas, duradouras e menos orgânicas, envolvendo a mímica e a linguagem em sua manifestação. O terceiro tipo de relação afetiva é a paixão, a qual requer maior elaboração do domínio cognitivo e desencadeia ciúmes, exigências e demanda por exclusividade.

Cabe ressaltar a presença dessas relações afetivas na pré-escola. O olhar atento do professor é capaz de detectá-las com clareza, percebendo as formas mais adequadas de intervenção, de modo a contribuir para o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Com a finalidade de compreender como se desencadeia a manifestação da afetividade nessas relações, o presente estudo foi realizado numa turma de educação infantil do Sesc, onde uma das pesquisadoras<sup>5</sup>, no período de sua execução, desempenhava a função de professora auxiliar.

<sup>5</sup> Aqui nos referimos à primeira autora do artigo, Ludimila, responsável pela coleta dos dados da pesquisa.

A instituição tem caráter privado e desde 1946 desenvolve em diversas regiões do país um trabalho voltado para a educação de crianças, jovens e adultos, além de atividades relacionadas a cultura, esporte, lazer e saúde. Tais serviços são oferecidos prioritariamente a pessoas empregadas no comércio de bens e serviços e seus dependentes.

Na unidade onde se ambientou a pesquisa, o setor de educação infantil atende a crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos, em turnos de quatro horas diárias, pela manhã ou tarde. São atendidos cerca de cem alunos, divididos em turmas de até 25 crianças.

Para este estudo de abordagem qualitativa, selecionamos aleatoriamente, por sorteio, quatro crianças – dois meninos e duas meninas – com idades de 4 e 5 anos, componentes da turma do pré-escolar I, do turno da tarde.

Foram realizadas observações sistemáticas da prática pedagógica durante oito dias letivos do segundo semestre de 2006, abrangendo todo o período em que as crianças permaneciam na instituição, ou seja, das 14 às 18 horas. Estiveram envolvidas todas as atividades vivenciadas pela turma, fossem permanentes ou esporádicas, ocorridas dentro ou fora da sala de aula.

Durante as observações, foram considerados alguns aspectos tratados na teoria que fundamenta a pesquisa, que têm relevância para o desenvolvimento infantil e apresentam relação com o foco deste estudo. Foram sete as categorias observadas: fase do estágio em que se encontra a criança, tomando-se por base a teoria walloniana; papel desempenhado no grupo; atenção diante de estímulos; atitudes de acolhimento e exclusão; relações de cooperação e competição; emoção ou sentimento demonstrado pela criança; intervenção da professora diante das relações das crianças entre si.

Os dados foram registrados através de anotações, com descrição dos eventos em ordem temporal, constando falas, gestos e expressões dos sujeitos. Posteriormente, os dados referentes às categorias predeterminadas foram organizados em um quadro. A análise foi feita a partir da leitura dos registros abertos, ou seja, dos relatos produzidos durante as observações, bem como da sistematização dos dados contidos nos quadros de observação.

Os resultados encontrados serão apresentados a seguir. Primeiramente, será possível

conhecer o cenário onde se passa o estudo. Em seguida, haverá um contato com características particulares de cada um dos quatro protagonistas. As cenas relatadas irão ilustrar aspectos presentes na teoria, da mesma forma que darão margem a algumas reflexões acerca da afetividade.

## Primeiro ato: descrevendo o cenário

Sorrisos, beijos e abraços são os gestos que acompanham a saudação de "Boa-tarde!" dada pelas crianças à medida que vão chegando à sala de aula. As exceções correspondem aos que, afetados pelo sono de início de tarde, expressam seu mau humor. Livremente, elas colocam suas mochilas no espaço reservado e logo se dirigem aos locais onde estão postos os brinquedos.

O espaço físico da sala de aula onde a turma desenvolve grande parte de suas atividades é amplo, e parte dele corresponde à área livre onde as crianças podem circular e onde são realizadas rodas de conversa e brincadeiras. Há algumas mesas coletivas, que podem ser ocupadas por grupos de até quatro ou cinco crianças.

As atividades acontecem dentro de uma rotina organizada pelas professoras e já conhecida pelo grupo de crianças. O primeiro momento da tarde é destinado à brincadeira espontânea. De forma independente, todos se distribuem sentados às mesas ou no chão e vão pouco a pouco se agrupando. Um dos critérios utilizados na organização desses grupos parece ser a afinidade, visto que alguns tendem a juntar-se aos colegas com quem possuem um vínculo maior. Outro critério são os interesses comuns, considerando que crianças mudam de grupo quando a brincadeira da qual participam já não lhes interessa mais. Esse tipo de ocorrência ilustra o fato de que os grupos não são fixos, estando constantemente sujeitos a alterações.

Nessa organização, não há separação deliberada por gênero. Existe, porém, uma tendência entre meninos e meninas de passar a maior parte do tempo brincando com colegas do mesmo sexo. Em geral, a turma não apresenta uma visão estereotipada das brincadeiras em relação ao gênero. Atitudes como a de um

menino que passeia pela sala empurrando o carrinho de boneca ou de uma menina que joga boliche são vistas com naturalidade, apesar de ainda haver em nossa sociedade convenções sobre brincadeiras exclusivas para meninos ou meninas.

No momento da brincadeira, as crianças têm livre acesso a diversos materiais disponíveis na sala, como caixas contendo blocos lógicos e jogos de montar feitos de madeira ou plástico, almofadas, espelho afixado na parede à altura das crianças, brinquedos diversos como boneca, carro de bebê, carrinho de supermercado, entre outros. Dentre esses materiais, são manuseados com maior frequência os jogos de montar. Pela ação das mãos e da imaginação das crianças, pequenas peças coloridas se unem, transformando-se ora em casa, ora em comida, ou em animais como cobras e dinossauros, podendo vir a ser também um carro ou um robô.

O tempo reservado à brincadeira espontânea é, em média, de 30 minutos. Após esse período, a professora e sua auxiliar solicitam aos alunos que arrumem os brinquedos, colocando-os no lugar apropriado.

A atividade que se segue a essa primeira é a roda de conversa. Ali, a professora discute sobre temas variados com as crianças, ouve algumas de suas colocações entusiasmadas e faz questionamentos.

Após este momento de conversa, a professora distribui entre os alunos uma atividade individual. Para a realização desta, eles dirigem-se às mesas, formando grupos de três a cinco crianças. Em geral, eles mesmos escolhem o lugar onde desejam sentar. Este é um momento de grande euforia, uma vez que há a expectativa de permanecer próximo aos colegas mais estimados. Apesar de ser perceptível a tendência em agrupar-se de acordo com a intensidade dos vínculos, nota-se que, como nas brincadeiras, os grupos não são fixos.

Mesmo realizando a atividade proposta individualmente, as crianças interagem de forma intensa com seus pares. O conteúdo das conversas gira em torno de assuntos diversos, desde aqueles discutidos em sala de aula, passando pelas experiências vivenciadas fora do espaço escolar e indo até situações criadas no

imaginário infantil. O contato com as produções dos colegas desencadeia o surgimento de múltiplas reações, tais como a imitação ou a emissão de elogios e críticas.

Finalizadas as atividades individuais, vem o lanche, que é fornecido pela própria instituição. Quando o cardápio agrada ao paladar, ouvem-se diversas exclamações que exprimem a satisfação do grupo.

Já quase ao final da tarde, ao terminar o lanche, as crianças se preparam para escovar os dentes. O tempo acaba sendo aproveitado para brincar e conversar com os amigos. Por vezes, a escovação é interrompida para uma conversa, uma canção, ou mesmo para que a criança admire sua imagem no espelho.

Enfim, depois de voltar para a sala e ouvir uma história ou cantar um pouco, a turma se enche de alegria quando as professoras anunciam o momento de ir para o parque, localizado na área externa do prédio. Lá todos aguardam seus responsáveis enquanto brincam em escorregadores, balanços ou na areia...

## Segundo ato: os atores em ação

Depois de adentrar o cenário onde se passou este estudo, propomos um encontro com cada um dos quatro protagonistas, para assim apreender o modo como a afetividade se manifesta nas interações vivenciadas no espaço da sala de aula. A partir das observações realizadas, foi possível perceber características e tendências no comportamento de cada um dos sujeitos da pesquisa. Os aspectos considerados mais relevantes em suas atitudes serão aqui expostos.

Começaremos por Alice,<sup>6</sup> uma criança que apresenta facilidade em conviver com seus pares, demonstrando uma propensão à liderança. Em diversas atividades, sobretudo nas brincadeiras, é comum vê-la desempenhando o papel de chefe. Em determinada ocasião, ao trabalhar livremente com massa de modelar, ela informa aos colegas: "Vou fazer uma cobra gigantesca!" Ao perceber que seus colegas a imitam, ela explica como se faz a modelagem, e demonstra: "É assim, ó!".

<sup>6</sup> Os nomes das crianças aqui apresentadas são fictícios.

Sua capacidade de liderar permite também que ela escolha suas companhias nos momentos de brincadeira. Por esse motivo, em algumas situações, ela rejeita Leila, apresentando aversão a essa colega. Através desse fato, Alice demonstra sua capacidade de representar e evocar imagens mentais, um recurso próprio da cognição. De acordo com Piaget (1974, citado por SOUZA, 2003), tal ocorrência acarreta a formação de novos afetos duradouros, como simpatias e antipatias.

Em alguns momentos, Alice também se porta como seguidora, aderindo às brincadeiras de outros. É o que acontece quando Isabel, com um livro nas mãos, propõe: "Quem quer ver a história que eu trouxe?". Aceitando o convite da amiga, ela senta-se ao seu lado para ouvir a história.

Com certa frequência, Alice tem atitudes relacionadas à fase de oposição, do estágio do personalismo. Percebe-se que, no caso dessa criança, a oposição aparece relacionada, sobretudo, à competição pela posse de objetos e, em geral, desencadeia o surgimento da cólera. Isso ocorre quando se sente prejudicada com a perda da posse de um objeto, como ao ver uma colega sentada na cadeira que minutos antes era ocupada por ela. Nessa situação, sua reação foi empurrar a menina, expressando cólera. Ela se opõe também quando é atingida através da depreciação de suas produções por parte de colegas. Ao ouvir Jonas declarar que o desenho feito por ela está feio, reage atacando verbalmente o colega, devolvendo-lhe as ofensas recebidas.

Com base na teoria walloniana, acreditamos que essas reações são parte do processo de afirmação de si mesma vivenciado pela criança e expressam a necessidade de demarcar seu espaço e diferenciar-se do outro. Assim, surgem o desejo de propriedade e a competição.

A emoção predominante em Alice é a alegria, expressa tanto em brincadeiras com os colegas quanto em outras atividades, embora tenham sido registradas manifestações de cólera em algumas situações. Sua emoção pode ser ilustrada pela ocasião em que, numa roda de conversa, a professora solicita diante do grupo a sua ajuda. Surpresa com o pedido, Alice exclama: "Eita!". Sorri e imediatamente fica de pé, aproximando-se da professora em atenção ao chamado.

Ao analisar os gestos e falas de Alice, evidenciamos sua necessidade de se afirmar tanto diante de seus colegas quanto de suas professoras. A alegria que a caracteriza é um sinal dos benefícios que lhe traz a convivência com o grupo.

Assim como Alice, Paulo, o outro protagonista desta pesquisa, também costuma manifestar alegria no ambiente escolar. Algumas de suas atitudes são características da fase de sedução. Além de exibir com alegria suas produções, ele tem o hábito de abraçar repentinamente suas professoras. Frequentemente, alegra-se e sorri satisfeito quando recebe elogios. Nas brincadeiras, desempenha tanto a função de chefe como de seguidor e, no período de observação, não houve predominância de nenhum desses papéis.

A imitação, característica de outra fase do personalismo, aparece apenas uma vez e está relacionada ao contágio emocional. Numa atividade realizada na área externa do prédio, Paulo escuta atento à fala da professora. Em seguida, ao ver seus colegas eufóricos, brincando de se esconder entre os pilares, ele adere à folia, deixando-se contagiar pela alegria e imitando os gestos do grupo.

Em geral, ele é uma criança cooperativa. Divide com generosidade seus objetos com os colegas. Um fato que chama a atenção é o vínculo que ele mantém com Isabel, uma de suas colegas. A convivência dos dois é anterior ao ingresso na escola, pois suas famílias são amigas. Assim, é comum vê-los conversando e brincando juntos. Merece registro uma cena que mostra a atitude tomada por Paulo em defesa de Isabel. Ao perceber que dois colegas manuseiam uma pulseira que pertence a sua amiga, Paulo fala com ar indignado: "Ei, essa pulseira é de Bel!". Num gesto impulsivo, tenta pegar a pulseira. Em seguida, ouve Isabel, que fala tranquilamente: "Deixa, Paulo! Fui eu que emprestei a eles!". Diante disso, Paulo solta o objeto, desistindo da investida e acalmando-se logo depois.

Este é um dos poucos registros em que Paulo investe contra os colegas. É interessante perceber que, no exemplo dado, a cólera manifestada não parece ligada à competição, mas à defesa de uma colega. Ainda que no fato esteja envolvida a posse de um objeto, o que marca o gesto de Paulo é a sua cooperação para

com Isabel. Portanto, a atitude não deve ser vista como oposição, já que o sentido dado por Wallon a essa fase é de reivindicação de um objeto para obter posse dele, não para cedê-lo a alguém, como acontece nesse caso.

Nas atitudes de Paulo, a afetividade é bastante perceptível. Ele busca ser valorizado em suas qualidades, tanto por seus pares quanto por suas professoras, o que indica que, entre as fases do personalismo, a sedução é a mais evidente. Assim, o processo de constituição do eu é vivenciado por ele de modo mais claro através da busca de reconhecimento, e não da oposição ou imitação de outros.

Enquanto em Paulo o domínio afetivo tem um papel preponderante, nos gestos de Jonas, a terceira criança observada, sobressai o conjunto do ato motor. Com frequência, ele apresenta uma atividade intensa, a julgar por sua entrada na sala de aula, no início da tarde, que geralmente se dá em alta velocidade.

Além disso, ele gosta de correr pela sala de aula e incita seus colegas a fazer o mesmo. Devido a esse tipo de comportamento, ouve constantemente as queixas de suas professoras, que afirmam que ele está sempre agitado e não fica quieto.

Em alguns momentos, Jonas apresenta resistência ao cumprimento dos acordos feitos em sala, opondo-se a seus colegas e professoras. Mesmo quando é advertido em alguma brincadeira, pelo risco de se machucar ou machucar os outros, insiste em continuar brincando, apesar da fala das educadoras.

Numa medida quase equivalente, ele tem atitudes relacionadas à fase de sedução. Em certa ocasião, ao chegar à sala, mostra às professoras suas sandálias e óculos novos e diz: "Olha o meu óculos novo! É do Homem-Aranha, e veio com a sandália que eu ganhei de mamãe!". Depois de ouvir os elogios aos objetos que ganhou, ele se dirige alegremente aos seus colegas para mostrar a novidade.

A imitação, que no caso de Jonas fica equiparada às duas outras fases, pode ser ilustrada pela situação em que ele e Guilherme brincam juntos, usando um carrinho. Guilherme vai arrastando o carrinho pelo chão e depara com a cadeira onde Alice está sentada, o que o impede de prosseguir o caminho que fazia. Irritado, Guilherme reclama e chuta a cadeira de Alice. Jonas, apesar de não ser contagiado

pela emoção do colega, imita seu gesto e chuta a cadeira também. Na perspectiva de Wallon, a imitação ocorre pela necessidade que a criança tem de tomar posse das qualidades de outros, tomando-os como modelos, como enunciam Bastos e Dér (2000).

Entre as emoções apresentadas por ele, a alegria predomina. A cólera e o medo aparecem apenas uma vez. Como no caso de outras crianças, a cólera se desencadeia a partir da disputa pela posse de um objeto. Entretanto, é válido ressaltar que há uma ocasião em que ele deseja manusear um brinquedo e compete com o colega, sem, contudo, expressar emoção. Esse fato indica que, apesar de haver um elo entre oposição, competição e cólera, a emoção não é uma consequência inevitável de situações de conflito. Desse modo, entendemos que o surgimento da emoção requer a combinação de alguns fatores, entre os quais estão o meio externo, as disposições orgânicas e as interpretações que o indivíduo atribui às situações.

Diferentemente das duas crianças apresentadas anteriormente, nas atitudes de Jonas não há predominância de nenhuma das três fases do personalismo, aparecendo as três – oposição, sedução e imitação – de forma proporcional. Isso valida a idéia de que a sucessão das fases não funciona como regra, podendo aparecer de forma concomitante, ou mesmo não serem observáveis. O que nos cabe ressaltar é que, de qualquer maneira, pode-se perceber em Jonas, como nos demais, a necessidade de ser aceito, um aspecto importante para a constituição de sua pessoa.

Nesse processo de formação da personalidade, enfatizamos a relevância do convívio com o outro, o que permite o enriquecimento do eu. É a partir do convívio que se criam os vínculos, gerados a partir de afinidades. Esta é a situação vivenciada por Wanessa, a quarta criança observada. Um traço que chama a atenção na sua relação com o grupo é a ligação estabelecida por ela com uma de suas colegas, Sílvia. De acordo com as professoras que a acompanharam em seu primeiro ano na escola, esse vínculo começou a se formar logo que as duas ingressaram na instituição. Elas costumam estar juntas durante a maior parte do tempo, seja nas brincadeiras, nas atividades individuais ou na hora do lanche. Porém, as relações de Wanessa com seus pares não se restringem

a essa colega. Ela convive harmonicamente com outras crianças e mostra preferência pela companhia de outras meninas, apesar de não ter resistência em se relacionar com meninos.

A cooperação é uma característica de seus gestos, e podemos perceber que existe reciprocidade na sua postura de acolhimento aos colegas. Durante uma brincadeira, Mariana fica em pé e não resta espaço para que ela se sente junto às colegas. Então, Wanessa a põe no colo e depois se afasta um pouco na cadeira, deixando espaço para a amiga sentar. Em outro momento das atividades, Wanessa deseja ficar numa mesa onde todas as cadeiras estão ocupadas. Espontaneamente, Mariana cede seu lugar a ela, dizendo: "Senta aqui, Wanessa! Eu vou pra outra mesa..."

O exemplo mencionado acima aponta que a cooperação surge naturalmente nas relações entre crianças. Wallon defende o incentivo a esse tipo de atitude nos espaços educacionais, e os dados coletados no presente estudo levam a crer que a cooperação pode ser incentivada desde cedo, na pré-escola, uma vez que é algo próprio da interação estabelecida pelos educandos (ALMEIDA, 2000).

No caso de Wanessa, é interessante destacar as características de sua interação com as professoras. Ela costuma ser bastante dócil e alegre no convívio com as mesmas. Entretanto, chama a atenção o fato de que, em algumas situações, a menina se retrai. Acata silenciosamente as decisões das professoras, sem fazer queixas ou reivindicações. Pode-se relacionar essa conduta à teoria vygotskyana (OLIVEIRA; REGO, 2003) que aborda a afetividade como algo construído culturalmente. Nesse tipo de atitude, parece haver preocupação em obedecer incondicionalmente à professora, evitando, de todas as formas, contrariá-la. Essa pode ser uma construção cultural internalizada por ela e refletida nas ocasiões em que prefere se omitir a correr o risco de desagradar suas professoras.

Outro aspecto importante percebido na conduta de Wanessa são os mecanismos que utiliza para definir seu papel no grupo. Em geral, ela é seguidora. No entanto, em ocasiões em que não está acompanhada por outras crianças a quem comumente se delega o papel de chefe, Wanessa assume essa posição, liderando com desenvoltura o grupo. Isso nos

remete à idéia de Wallon (1986), quando ele comenta a relevância da inserção em grupos para que a criança tome consciência de suas próprias capacidades.

Enquanto em outro momento fizemos a associação entre oposição, competição e cólera, no caso de Wanessa é possível relacionar atitudes de sedução, cooperação e alegria. Ou seja, sua necessidade de sentir que agrada aos outros, característica da sedução, implica gestos de cooperação que podem vir acompanhados de manifestações de alegria.

O desejo de reconhecimento é, enfim, uma característica comum às quatro crianças observadas. Utilizando diferentes estratégias, todas demonstraram a necessidade de ser valorizadas e acolhidas tanto pelos colegas quanto pelas professoras, o que indica a busca da diferenciação e da construção da própria identidade. Assim, encontramos evidências que apontam para a importância da inserção da criança na pré-escola e suas contribuições ao desenvolvimento afetivo do educando.

## **Fim de ato: fechando as cortinas...**

Nas relações sociais estabelecidas no cotidiano da sala de aula, assim como nos mais diversos ambientes, a afetividade se manifesta de modo constante. Mesmo quando não é perceptível, como nas manifestações emocionais, ela aparece em forma de sentimento.

A partir das observações realizadas neste estudo, foi possível perceber a presença da afetividade tanto em situações de harmonia como de conflito e também nas relações das crianças entre si e destas com as professoras. As emoções são expressas em diferentes situações e marcam as reações infantis diante dos eventos, influenciando o modo como se portam ao serem contrariadas ou elogiadas e o modo como se relacionam com os sujeitos e objetos que estão em seu entorno.

A teoria de Wallon, tomada como referência principal na realização deste trabalho, é uma entre tantas que pode subsidiar a leitura dos dados coletados. Vale ressaltar que as atitudes apresentadas pelas crianças não são justificadas meramente pela inclusão da pessoa nos estágios propostos pelo autor. Afinal, o comportamento humano sofre influência de uma diversidade de fatores, e o enquadramento

rigoroso em pressupostos teóricos não condiz com essa realidade. O próprio Wallon acredita que a psicologia deve ser contextualizada, ao invés de prescritiva e autoritária.

O autor defende que a brincadeira, em que diferentes papéis são exercidos, é um importante recurso no processo de construção da personalidade. Verificamos, então, que entre as atividades vivenciadas pela turma, ela exerce um papel relevante. Além de se apresentar como um recurso no processo de construção do conhecimento, ela amplia as possibilidades de interação social oferecidas no ambiente escolar e se constitui em um momento significativo para a construção da pessoa. Ao desfrutar de um espaço onde podem brincar livremente, escolhendo os parceiros e os materiais de forma independente, as crianças têm oportunidade de desenvolver seus gostos pessoais e suas preferências.

Além de ser evidenciada nas brincadeiras, a interação social acontece também nas outras atividades propostas. Mesmo quando são planejadas para serem realizadas individualmente, elas contribuem com o estabelecimento da relação com o outro. Isso pode ser comprovado pelas constantes conversas das crianças entre si, que, em geral, acontecem em um clima de alegria.

Diante do que foi exposto até aqui, é inegável a presença do campo afetivo na dinâmica vivenciada na educação infantil em várias situações de ensino-aprendizagem. Cabe, então, ao professor dirigir um olhar atento às emoções expressas por seus alunos, o que certamente viabiliza um maior conhecimento da dinâmica de sala de aula, bem como uma compreensão mais clara acerca do comportamento infantil. As teorias que buscam compreender como a criança pensa e aprende e, do mesmo modo, objetivam entender o que ela sente e como expressa suas emoções podem ser um auxílio para que esse profissional reflita sobre as atitudes e reações de seus alunos. Assim, posturas apresentadas pelas crianças, como intensa atividade motora ou conflitos entre pares, podem ser melhor equacionadas pelo educador que assume a função de mediador em sala de aula. Dessa forma, ele pode ter gestos empáticos diante das expressões infantis, vivendo a experiência de adentrar um mundo de descobertas, onde rir e chorar não são coisas feias nem proibidas. São

apenas formas de expressão das emoções que, na verdade, são como tintas que tornam colorido o espetáculo da vida.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. R. de. Wallon e a educação. In: MAHONEY A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

BASTOS, A. B. I.; DÉR, L. C. S. Estágio do personalismo. In: MAHONEY. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

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

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1997.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LOHRER, M. B. *Aspectos psicossociais na relação ensino-aprendizagem: uma contribuição para formação de competências na educação infantil*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MAHONEY, A. ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. São Paulo, 20:11-30, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de; R. T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

SOUZA, M. T. C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 127-147.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. (Data de publicação original. 1934). p. 103-119.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005. (Data de publicação original 1941). p. 209-215.

\_\_\_\_\_. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178.