

## CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jessica Donizetti da Costa<sup>1</sup>

Edineia Gonçalves do Nascimento<sup>2</sup>

**RESUMO:** De acordo com minha experiência na educação infantil observei que, grande parte das crianças que frequentam a creche, permanecem o período integral dentro da instituição e, por conseguinte, convivem a maior parte do seu dia com os colegas, professores e funcionários que atuam nesse ambiente. Fora do círculo familiar, a escola é o primeiro agente socializador da criança e exerce grande influência em sua formação servindo como referencial para o seu crescimento e ampliando as oportunidades de construção de novos conhecimentos, mas, para alcançar esses objetivos, a escola precisa criar um estabelecimento com relações saudáveis e de qualidade onde a criança se sinta segura e acolhida. Pensando nesse grande papel da educação infantil, para as crianças que frequentam essas instituições diariamente, esse trabalho buscou estudar o papel da afetividade no desenvolvimento infantil e entender sua importância nas relações entre professor e aluno na educação infantil. Para isso, usou-se como metodologia um estudo de cunho bibliográfico buscando um alicerce teórico baseado principalmente na teoria de desenvolvimento infantil de Henri Wallon a partir das leituras de Isabel Galvão (2014), Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (2007, 2010 e 2012) e Patrícia Junqueira Grandino (2010). Considera-se que a afetividade precisa estar presente em todas as decisões a serem tomadas pelo professor, sendo que as mesmas produzirão nas crianças impactos positivos ou negativos. Trata-se, portanto, de um fator fundamental nas relações que se estabelecem na educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças e para a qualidade do ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Afetividade. Desenvolvimento Infantil. Ensino. Aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Em agosto de 2015, por meio de um concurso público, tomei posse no cargo de monitora auxiliar na educação infantil pública na cidade que moro no sul de Minas

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, e-mail: jessica.costa1@estudante.ufla.br

<sup>2</sup> Professora/o da Educação Básica na rede municipal e estadual de ensino de Lavras, mestranda pela Universidade Federal de Lavras, e-mail: edineianascimento26@hotmail.com

Gerias. Nessa instituição, o atendimento é oferecido para crianças da creche (de 1 a 3 anos), e para crianças da pré-escola (de 4 a 6 anos). O horário de atendimento começa às 6h30 da manhã e termina às 17h30 da tarde, somando um total de 11 horas diárias de atendimento. Sua capacidade é de 125 crianças em período integral ou até 250 crianças divididas em dois turnos (matutino e vespertino). Na educação infantil, essa instituição oferece um trabalho, nas palavras de Kramer (1999, p. 1), “educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças”.

Após alguns meses nesse serviço decidi cursar pedagogia para continuar atuando na área da educação como professora ou supervisora escolar, então no fim do ano de 2016 prestei o vestibular da UFLA e em 2017 comecei minha tão sonhada caminhada na formação superior. Conforme as disciplinas foram sendo concluídas e eu fui adquirindo novos saberes, meu olhar sobre a educação infantil foi se transformando, atitudes que eu entendia como corretas, hoje vejo como inadequadas, como por exemplo, exigir que as crianças façam uma fila indiana para irem para as refeições, exigir que as crianças fiquem sentadas e quietas para assistirem a televisão ou ouvirem uma história, guardar brinquedos em locais altos onde só adultos alcançam, enfeitar toda a sala com desenhos estereotipados, separar brinquedos por gênero, entre outros.

A partir desse novo olhar que a faculdade me proporcionou, interessei-me em saber mais sobre a criança na educação infantil, percebendo que a maioria das crianças passam o período integral na instituição, principalmente as crianças da creche de 1 a 3 anos e, durante o dia, vivem e experimentam relações constantes que se estabelecem por meio de atividades, brincadeiras, refeições, momentos de sono, interações e cuidados.

Refleti sobre a responsabilidade que nos cabe em exercer um trabalho justo e de boa qualidade com essas crianças que estão se formando e se desenvolvendo, e sobre o papel fundamental que a instituição de educação infantil exerce na vida dessas crianças orientando e direcionando na construção do saber, entretanto, para que realmente se efetue esse procedimento com qualidade, é necessário que as relações entre crianças e professores sejam banhadas com cuidado e atenção pois, como afirma Paulo Freire (2002)

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo (FREIRE, 2002, p. 92).

A partir disso decidi pesquisar sobre a afetividade nos primeiros anos de vida da criança, visto que, a criança precisa se sentir amada, acolhida, respeitada e protegida para que possa se desenvolver de forma integral.

Tracei para essa pesquisa como objetivo geral estudar o papel da afetividade durante o desenvolvimento infantil, e como objetivos específicos analisar brevemente a evolução da educação infantil no Brasil como um direito social da criança e entender a importância da afetividade nas relações que se estabelecem na educação infantil.

Utilizei como abordagem metodológica a revisão de literatura para o desenvolvimento, com base no estudo bibliográfico, método que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 79), “reporta e avalia o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para seu trabalho”, dessa forma, é possível ter uma ampla visão sobre o que foi comprovado sobre o tema e estudar sobre diversos pontos de vistas obtendo informações significativas.

Organizei o trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo, fiz uma breve apresentação sobre o caminho trilhado para a construção da educação infantil como um direito das crianças, pois estas constituem-se como sujeito de direitos e as leis que foram criadas para regulamentar essa etapa da educação básica.

No segundo capítulo, fiz uma apresentação da Teoria do Desenvolvimento Infantil de Henri Wallon que explica de forma dialética as etapas do desenvolvimento da criança elucidando como os fatores afetivos, cognitivos e motores se integram e afetam a pessoa.

No terceiro capítulo dissertei sobre como as contribuições de Wallon ajudam na melhor compreensão da criança e, conseqüentemente, no fazer pedagógico para desenvolver um trabalho justo e de qualidade com as crianças considerando os aspectos afetivos que muitas vezes são deixados de lado.

## **2. CAMINHO TRILHADO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A evolução da Educação Infantil no Brasil não ocorreu como em outros países, apesar de acompanhar esse processo mundial, ela teve suas próprias características. De acordo com as concepções de desenvolvimento infantil, de criança e de instituição de educação infantil que cada época e sociedade possuía, surgiram as ações para o atendimento às crianças e aos bebês buscando responder a várias demandas e interesses antagônicos, como assegura Kuhlmann (1998)

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN, 1998, p. 77).

Até meados do século XIX, praticamente não existiam creches ou instituições para educação infantil no Brasil, como a maior parte da população vivia na zona rural, ainda era forte a concepção da estrutura familiar onde era as mães quem deveriam cuidar de seus filhos. Na segunda metade do século XIX, há um aumento da migração da zona rural para a zona urbana, em seguida, com a revolução industrial na primeira metade do século XX e o crescimento das cidades, tornou-se cada vez maior a necessidade de mão de obra para trabalhar nas indústrias. Dessa forma, o trabalho feminino foi impulsionado, a estrutura familiar tradicional e as concepções de cuidados com as crianças são modificadas devida a essa industrialização e urbanização, as mulheres que antes se dedicavam apenas aos afazeres domésticos e os cuidados com os filhos passaram a ter a oportunidade de trabalhar fora de casa e ter salário próprio, então a sociedade encarregou-se de medidas emergenciais para o cuidado com as crianças e assim, surgiram as primeiras creches e instituições de cunho assistencial onde as crianças permaneciam enquanto suas mães trabalhavam.

As modificações sociais verificadas em decorrência das novas, e sempre em mudança, estruturas de trabalho afetaram profundamente a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho, para trabalhar fora (RIZZO, 2006, p. 32).

As mulheres contratadas pelas indústrias começaram a exigir seus direitos junto aos movimentos que lutavam pela melhoria das condições de trabalho, o que implicava em locais para suas crianças ficarem enquanto elas trabalhavam. Essas

reivindicações dos operários junto a outros fatores apontaram a necessidade da criação de creches, que representou além de apoio às mulheres trabalhadoras, vantagem ao patrão, logo que, mulheres com filhos, ganhavam salários inferiores aos homens.

As empresas construíram creches de caráter assistencialista onde as propostas de trabalho nessas instituições não expressavam um ambiente estimulante para o desenvolvimento das crianças, seu intuito era exclusivamente abrigar os filhos dos operários, porém, como aponta Oliveira (2005, p. 94), “tal ajuda foi concedida como um favor prestado, um ato de caridade, e não como um direito”.

Na figura 1, podemos observar uma fotografia do Berçário da Creche da indústria têxtil Brasital na cidade de Salto em São Paulo no ano de 1952. Por meio da imagem podemos perceber como se dava a relação dos adultos com as crianças e como era a relação do cuidar em creches mais antigas. É possível notar a ênfase que se dava ao cuidado e a higiene priorizando o adulto durante essa rotina diária, na qual era considerado a criança apenas como objeto de sua ação numa relação marcada pela tutela, pelo controle, onde a dependência era vista como fragilidade, o cuidar era associado a ideia de proteger um ser frágil e indefeso que precisava ser higienizado.

Figura 1 – Berçário da Creche de Brasital, Salto/SP, 1952.



Fonte: Zanoni (2008).

As crianças mal sabiam o que era realmente brincar e essas instituições ofereciam um trabalho voltado a proteção e a assistência ambulatorial, como aponta Oliveira (2005, p. 100) “A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”.

Nessa concepção de cunho assistencialista, o cuidado se vestia de hospitalismo e a ação pautava-se sobre as crianças, sobre as ações das crianças, uma atuação sobre o outro com ritmo mecânico, com relações automatizadas. Esse modo de trabalhar na educação infantil fragilizava as possibilidades comunicativas e relacionais das crianças e dos bebês, porque os adultos, muitas vezes, não conseguiam brincar, ouvir e acolher porque se preocupavam apenas com a rotina higiênica e puramente funcional. Rotina esta que privava as crianças e bebês de se nutrirem com os estímulos afetivos e relacionais que o contato permite.

O direito social das crianças de atendimento em creches e pré-escolas se concretiza com a Constituição Federal de 1988 que inclui as crianças de 0 a 6 anos no sistema educacional e reconhece a educação infantil como dever do Estado, essa decisão foi importante na medida em que ajudou a construir novas concepções de criança e infância dando início a superação do assistencialismo que a educação infantil possuía. Posteriormente, em 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) veio para reafirmar essa garantia e consolidar os direitos de todas as crianças e adolescentes à educação, independente do seu grupo social.

Em seguida, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, para regulamentar esse ordenamento que introduz uma série de inovações em relação à Educação Básica, essa lei é de grande importância no campo da educação infantil, pois estabelece, de forma incisiva, o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e à educação, e integra as creches e pré-escolas nos sistemas de ensino compondo a primeira etapa da educação básica, busca também o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, completando a ação da família e da comunidade.

A educação infantil, a partir de 1996, pelos pressupostos teóricos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), trouxe para o âmbito escolar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, no qual o seu maior enfoque era o cuidar, educar

e brincar. Vale ressaltar que ela é dever do Estado, direito da criança e opção da família. O objetivo principal da educação é propiciar a garantia ao acesso a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. “A educação infantil integra creches e pré-escolas distintas apenas pela faixa etária, com ação complementar à família, integrando educação e cuidado” (KRAMER, 2006, p. 805). Ainda segundo a autora, os fundamentos da Educação Infantil,

[...] enfatizam a ação educativa por intermédio de especificidades do currículo, da formação do profissional, normatizam o acolhimento de crianças com deficiências e estabelecem como objetivos da política de educação infantil: expandir a cobertura, fortalecer a nova concepção e promover a melhoria da qualidade (KRAMER, 2006, p. 805).

Dessa forma, as creches ganham características de uma instituição de educação e começam a integrar as funções de educar e cuidar comprometidas com o desenvolvimento integral da criança, a compreensão da criança e sua inteireza como sujeito de direitos que aprende a ser e a conviver consigo mesmo, com seus semelhantes e com o ambiente que o cerca de maneira articulada e gradual.

Em 1998, é elaborado, por iniciativa do MEC, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), com a proposta de servir de base para a produção de programações pedagógicas, planejamentos e avaliações em instituições e redes dos municípios, foi o primeiro documento específico para essa modalidade de ensino focado na formação integral da criança. Com conteúdos específicos e sugestões pedagógicas para os educadores, esse referencial, deixa claro as ações das creches e pré-escolas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), o educar propõe o cuidado, brincadeiras e aprendizagens, com o intuito de desenvolver as capacidades infantis de relação com os mais diversos meios da sociedade em que a mesma está inserida e o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das habilidades corporais, afetivas, emocionais e estéticas. Desse modo, Kramer (2006) deixa claro que as crianças precisam e tem o direito de estarem em um espaço educacional bem estruturado que forneça um currículo que potencializa sua inserção crítica na cultura.

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a

condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna (KRAMER, 2006, p. 811).

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09 definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que apresentam a estrutura legal e institucional para a educação infantil, sendo de caráter mandatório, ela normatiza e organiza os projetos de currículos de cada instituição e os princípios básicos para que ocorra a promoção de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças a partir dos trabalhos pedagógicos com qualidade e comprometimento. De acordo com Oliveira (2010),

[...]as Diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Elas explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a educação infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

O cuidar nos dias de hoje, deixa de ser visto como um mero ato de assistencialismo. Segundo Kramer (2006), as crianças começaram a ter sua singularidade respeitada, sendo consideradas cidadãs e parte de sua classe, grupo, cultura, sendo assim, passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças a assistência, a saúde e a educação. Quanto a isso, Weiss (2012) aponta que

[...] a educação infantil é marcada por funções sociais diferenciadas que oscilam entre o assistencialismo, caracterizado por um atendimento restrito às concessões médico/higienistas, e um modelo de educação compensatória/preparatória, podendo chegar a um atendimento de caráter pedagógico que contempla uma visão mais abrangente de ensino e aprendizagem (WEISS, 2012, p. 65).

A educação atual, no entanto, propicia caráter educativo, dando ênfase na interação entre a criança e o adulto. Além disso, segundo Kramer (2006), é na Educação Infantil que se faz presente o cuidado, a atenção, o acolhimento, a alegria e a brincadeira, nos quais, por meios dessas práticas, as crianças aprendem com



prazer. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam:

As instituições de Educação Infantil devem definir em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 2013, p. 12).

Nessa perspectiva, a educação infantil é pioneira na etapa da educação que se caracteriza fora do espaço domiciliar. Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), a educação é um direito humano e social de todas as crianças e suas pluralidades. Diante do exposto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) afirma que:

Criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

Do ponto de vista legal, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29) dentro desta mesma perspectiva as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2013) aponta que

[...] as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças [...] (BRASIL, 2013, p. 86).

Posto isso, pode-se perceber que, na atual legislação que ampara a educação infantil, a criança é vista como um sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura, e as instituições de educação infantil não mais possuem caráter assistencialista, cumprem agora função sociopolítica e pedagógica, e os professores dessas instituições devem ser mediadores propiciando situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens assumindo a responsabilidade de realizar um trabalho integrado e de forma significativa para essas crianças.

Estamos no início da terceira década do século XXI e é possível afirmar que as concepções de educação infantil e de crianças e sua infância mudaram bastante, mas

ainda temos muito a caminhar e aprender para concretizar, em nossa prática, a tarefa de cuidar e educar as crianças considerando suas necessidades afetivas e formas de sentir.

### **3. A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE HENRI WALLON**

Henri Wallon nasceu em 1879 na França, viveu a vida toda em Paris onde morreu em 1962. De 1903 a 1908 estudou medicina levado pelo interesse em conhecer a organização do homem já que naquela época não existia um curso específico de psicologia e especializou-se em psiquiatria infantil demonstrando interesse pelas anomalias motoras e mentais em crianças.

Fundou em 1925 o Laboratório de Psicologia da Criança em uma escola pública de Boulogne-Billancourt, na periferia de Paris, destinado a pesquisa e ao atendimento clínico de crianças ditas turbulentas, dessa forma, ele tinha fácil acesso às crianças inseridas em seus meios. Nesse mesmo ano, Wallon publica sua tese de doutorado chamada “A Criança Turbulenta”, que marca o início de vários trabalhos voltados para a psicologia da criança.

Ao longo de sua carreira, as atividades do psicólogo Henri Wallon foram se aproximando cada vez mais da educação. Se, por um lado, viu estudo da criança como um recurso para conhecer o psiquismo humano, por outro, interessou-se pela infância como problema concreto, sobre o qual se debruçou com atenção e engajamento (GALVÃO, 2014, p. 22-23).

Ele se interessou pela educação por considerar que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver contribuições de ambas as partes, onde a pedagogia oferecia o campo de observação e as questões para investigação e a psicologia ofereceria os conhecimentos construídos sobre o desenvolvimento infantil que viriam a servir para o aprimoramento da prática pedagógica. Ela buscava um melhor conhecimento da criança, do seu desenvolvimento físico e psicológico e das exigências de sua educação. Segundo Grandino (2010, p. 31), “Henri Wallon está entre os diversos teóricos, que no início do século XX, impulsionaram importantes mudanças na educação, a partir de contribuições teóricas inovadoras”.

Trabalhando para afirmar a psicologia como ciência e identificar as contradições que atingia a psicologia de sua época, Wallon se opõe às concepções

que reduzem o ser humano a espírito-matéria, esse pensamento dualista vê o psiquismo como completamente independente do mundo material. Segundo Galvão:

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência (GALVÃO, 2014, p. 29).

Tecendo críticas a essas abordagens psicológicas, Wallon buscou transpor as dicotomias e análises reducionistas que explicavam o psiquismo humano analisando um único aspecto isolado do conjunto, ele considerava as influências do contexto sociocultural para o desenvolvimento dos indivíduos e concebia o sujeito humano como um sujeito social desde seu nascimento que se constitui nas interações que estabelece com o mundo humano e com a cultura. De acordo com Galvão, Wallon entendia que:

A existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência. O estudo do psiquismo não deve, portanto, desconsiderar nenhum desses fatores, nem tão pouco tratá-los como termos independentes; deve ser situado entre o campo das ciências naturais e sociais para constituir-se como ciência, a psicologia precisa dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico (GALVÃO, 2014 p. 30).

Wallon propôs um estudo integrado do desenvolvimento infantil escapando do raciocínio dicotômico, seguindo uma direção de entender a criança de forma conjunta nas dimensões afetiva, cognitiva e motora e de forma contextualizada. Como aponta Galvão

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento (GALVÃO, 2014, p. 39).

Dessa forma, Wallon escolhe o materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico de sua teoria pois essa concepção filosófica permite compreender de forma objetiva os fenômenos e a realidade. De acordo com Galvão (2014),

Para Wallon, o estudo desta realidade movediça e contraditória que é o homem e seu psiquismo beneficia-se enormemente do recurso ao materialismo dialético, perspectiva filosófica especialmente capaz de captar a realidade em suas permanentes mudanças e transformações (GALVÃO, 2014, p. 30-31).

Os aspectos afetivos e motores sempre desprezados nas análises sobre o desenvolvimento da pessoa são destacados na teoria psicogenética de desenvolvimento de Henri Wallon, segundo Galvão (2014), ele esclarece também que:

O ritmo pelo qual se sucedem as etapas é descontínua, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior. Ao mesmo tempo, condutas típicas de etapas anteriores podem sobreviver nas seguintes, configurando encavalamentos e sobreposições (GALVÃO 2014, p. 41).

A sequência de estágios do desenvolvimento propostos por Wallon tem fases alternadas entre os aspectos afetivos e os aspectos cognitivos em uma construção progressiva tendo sempre a atividade motora como suporte. De acordo com Galvão (2014), “O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre polos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento”.

A seguir, trago os cinco estágios de desenvolvimento propostos pela psicogenética walloniana a partir do referencial de Grandino (2010, p. 34-36) e Mahoney e Almeida (2012, p. 9-18):

➤ **Estágio 1 – Impulsivo Emocional (0 a 1 ano):** O primeiro ano de vida da criança é predominantemente afetivo e é por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente. Na primeira fase impulsiva (0 a 3 meses), predominam atividades que visam à exploração do próprio corpo em relação às suas sensibilidades internas e externas. É uma atividade global ainda não estruturada, com movimentos bruscos, desordenados de enrijecimento e relaxamento da tensão muscular. Desses movimentos são selecionados os que

garantem a aproximação do outro para cuidar da satisfação de necessidades e que passam a funcionar como instrumentos expressivos de estados de bem-estar e mal-estar. Na segunda fase, emocional (3 meses a 1 ano), já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para o medo, alegria, raiva etc. Inicia-se assim o processo de discriminação de formas de se comunicar pelo corpo passando de desordem gestual às emoções diferenciadas.

➤ **Estágio 2 – Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos):** Esse estágio se estende até por volta dos 3 anos de idade e tem predomínio das relações exteriores e da inteligência, as atividades se concentram na exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar etc. Toda essa atividade motora exuberante do sensório-motor e projetivo prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio. Nesse período, destacam-se os aspectos discursivos que, por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem.

➤ **Estágio 3 – Personalismo (3 a 6 anos):** Refletindo a característica pendular do desenvolvimento, nesse estágio há predomínio da afetividade. Estendendo-se até aos 6 anos de idade, nesse período, forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo-se em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais. Inicia-se assim o processo de discriminação entre o eu e outro tarefa central do personalismo – separando-se, distinguindo-se do outro – que se revela no uso insistente de expressões como eu, meu, não etc.

➤ **Estágio 4 – Categorical (6 a 11 anos):** Mais uma vez predominando a inteligência e a exterioridade, no estágio categorial, que se estende até por volta dos 11 anos de idade, a criança passa a pensar conceitualmente, avançando para o pensamento abstrato e raciocínio simbólico, favorecendo funções como a memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo. A diferenciação nítida entre o eu e o outro dá condições estáveis para a exploração mental do mundo físico, mediante atividades de agrupamentos, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo físico em categorias mais bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesmo.

➤ **Estágio 5 – Puberdade e Adolescência (a partir dos 11 anos):** As transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuando o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para autoafirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade. Exploração de si mesmo, como uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos, ao mesmo tempo que se submete e se apoia nos grupos de pares, contrapondo-se aos valores tais como interpretados pelos adultos com quem convive. Domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração, nas quais a dimensão temporal toma relevo, possibilitando uma discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência.

Para Wallon (1941/2007) de acordo com as características de cada etapa do desenvolvimento as forças serão:

- Centrípetas quando a direção é para si mesmo nos estágios impulsivo emocional, personalismo, puberdade e adolescência com predomínio afetivo.
- Centrífugas quando a direção é para o mundo exterior nos estágios sensório-motor projetivo e categorial com predomínio cognitivo.

E o motor sempre estará de suporte nesse contínuo movimento de internalização e externalização. De acordo com Grandino (2010), para Wallon

[...] o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo da vida. (GRANDINO, 2010, p. 36).

Dessa forma o desenvolvimento constitui um processo constante de transformações pela vida onde

Cada configuração cria novas possibilidades, novos recursos motores, afetivos, cognitivos que se revelam em atividades que, ao mesmo tempo que convivem com as atividades adquiridas anteriormente, preparam a mudança para o estágio seguinte (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 12).

Assim o desenvolvimento da pessoa sempre se dá a partir da integração entre as funções afetiva, cognitiva e motora. Ao professor reconhecer essa integração implica entender que nunca se trabalha apenas conteúdos puramente cognitivos, há

sempre as funções afetivas implicadas. A afetividade é responsável pelos estados de bem-estar e mal-estar na pessoa, é ela que

[...] dá direção às ações, que orienta as escolhas, baseada nos desejos da pessoa, nos significados e sentidos atribuídos as suas experiências anteriores, em suas necessidades não apenas fisiológicas, mas principalmente socioafetivas (MAHONEY & ALMEIDA, 2010, p. 42).

Dessa forma cabe ao professor considerar que a afetividade tem função tanto inibidora como impulsionadora na aprendizagem e sua ação deve buscar canalizar os afetos a fim de colaborar na construção dos conhecimentos. Observar nas crianças as emoções e sentimentos que são expressos no corpo como expressões faciais, agitação, ansiedade, apatia etc. direciona as ações pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças e assim na qualidade do objetivo final, a aprendizagem.

#### **4. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O professor é a conexão que possibilita a formação integral da criança, por isso é necessário que ele reflita sobre sua prática pedagógica para criar oportunidades de aprendizado e relações baseadas no respeito, amizade, confiança e outras formas de interagir.

É importante ressaltar que quando existe a disponibilidade do professor em ensinar e da criança em aprender são formados elos afetivos que facilitam o ensino aprendizagem. É necessário que o professor tenha um olhar sensível ao aluno observando cada etapa cuidadosamente para que seja de forma atenciosa transformando cada conhecimento em atividades que estimulem o aprendizado de cada criança.

Para que a aquisição da informação seja efetivo consideramos o papel do professor como primordial. Sabemos que a construção de sua identidade se dá ao longo de sua trajetória e a função do profissional vem sofrendo transformações ao longo do tempo.

O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam. Mas precisa ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática. E o conhecimento que aí adquire – na prática – volta para enriquecer as teorias. Ou seja,

psicologia e pedagogia, em suas relações, realizam um benefício mútuo (MAHONEY E ALMEIDA, 2012, p. 86).

É importante ter um olhar atento para a trajetória tanto do professor quanto da criança, pois a partir das experiências dessa construção ao longo do caminho com o desenvolvimento afetivo saudável é que o ensino aprendizagem se torna ainda mais relevante.

No contexto escolar existe um elo entre professor/aluno que não pode ser ignorado. É por isso que é necessário ao professor em sua formação inicial e continuada que possibilite a compreensão do seu papel como mediador e a importância de uma prática reflexiva em sala de aula.

Na teoria walloniana, o professor desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno. Como a teoria enfatiza a pessoa com as dimensões afetiva, cognitiva e motora integradas e se nutrindo reciprocamente, o professor deve basear sua ação fundamentado no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa. Portanto ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento [...] reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar interesse no aluno (MAHONEY & ALMEIDA, 2010, p. 126).

Na teoria do desenvolvimento de Wallon sabemos que cada atividade realizada pela pessoa resulta da integração dos aspectos cognitivos, afetivos e motores. A afetividade sendo um componente do equilíbrio da personalidade humana influencia a percepção, a vontade, as ações, o pensamento, a memória.

Dessa forma, não basta limitar a capacidade de aprendizagem apenas aos aspectos motores ou cognitivos, o professor como mediador e facilitador das oportunidades de construção de novos conhecimentos precisa estudar e planejar melhores formas de promover o desenvolvimento das crianças de acordo com suas necessidades. Segundo Mahoney e Almeida (2010)

A interação social que facilita essas aprendizagens é aquela que respeita o momento que a criança se encontra nesse processo, dos pontos de vista motor, afetivo e cognitivo, e assim cria as condições para que ela vá superando esse momento e passando para um novo estágio (MAHONEY & ALMEIDA, 2010 p. 23).

O professor necessita ser disponível de corpo inteiro para construir uma relação que identifica as emoções que a criança expressa em sala de aula para conseguir



ajudá-lo a se desenvolver emocionalmente e socialmente. Como afirma Luckesi (1984):

O desenvolvimento do educando pressupõe o desenvolvimento de diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Educação tem que ser não o que pensar, mas sim como pensar. Para que isso ocorra com nossas crianças devemos propiciar um ambiente alegre, feliz e que possui um espaço para dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes (LUCKESI, 1984, p. 213).

Os estímulos na educação infantil, são mais bem compreendidos pela criança através de brincadeiras e situações do cotidiano, sendo uma fase certa para o incentivo à autoconfiança, criatividade, noções de limite e respeito ao próximo.

Wallon colabora de forma valiosa com a educação quando chama a atenção para a visão adultocêntrica que se tem sobre a criança e que precisa ser desconstruída. Muitas vezes professores tem esse olhar dentro das instituições de ensino esperando das crianças comportamentos adultos e julgando as que não suprem essa expectativa. Como coloca Grandino (2010, p. 41) “Esse equívoco, em geral, leva os adultos a interpretações enviesadas e redutoras da expressividade infantil”.

Promover uma pedagogia de qualidade na educação infantil não basta apenas gostar e se relacionar bem com crianças para ser professor na educação infantil, é falácia que nascemos com o dom de cuidar, ser professor é uma profissão, precisamos nos profissionalizar, estudar muito, refletir constantemente e buscar sempre melhorar as nossas práticas e nosso fazer docente, ser pesquisadores das nossas próprias práticas dialogando sempre com autores que são importantes e significativos para o campo da educação.

Portanto, no contexto de sala de aula, o docente deve tomar uma postura acolhedora, compreensiva, simpática e afetiva para com as crianças. Uma vez que, a postura correta do professor, bem como o convívio social da criança com o ambiente escolar tendem a deixar boas marcas em relação a trajetória deste aluno pelos anos escolares. Sendo assim,

A maior parte das experiências na fase da infância marcam as pessoas ao longo da vida. Daí a relevância, nesse período, de situações onde a criança experiencie momentos felizes e aprendizagens significativas. Caso contrário, elas podem se tornar adultos com angústias, medos e até traumas, muitas vezes irreversíveis (PRADO, 2013, p. 23).

Dessa forma, o professor que consegue dar atenção aos alunos e estabelecer uma boa relação afetiva para com eles, permite um maior desenvolvimento. Ressaltando que a relação de cuidado que o professor oferece aos alunos, colabora para com a confiabilidade, liberdade e respeito, oferecendo a criança o bem-estar dentro da escola.

Por isso, o trabalho de estar à frente da sala de aula, traz ao educador uma série de compromissos e responsabilidades. Ademais, o docente deve demonstrar respeito pelas crianças, suas necessidades e opiniões, para estabelecer um vínculo afetivo de proximidade com elas, buscando exercer uma prática atenciosa e amorosa para estreitar os laços e adquirir a confiança das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se que a afetividade precisa estar presente em todas as decisões a serem tomadas pelo professor, sendo que as mesmas produzirão nas crianças impactos positivos ou negativos. Trata-se, portanto, de um fator fundamental nas relações que se estabelecem na educação infantil.

A afetividade é essencial na compreensão de processos de adaptações ao ambiente da escola e por consequência aos seus processos de ensino-aprendizagem. A afetividade e a aprendizagem estão relacionadas ao ensino de qualidade da criança, por isso a escola representa o cerne da aprendizagem e deve oferecer todas as condições necessárias para que a criança se sinta amada, segura e protegida e o estímulo desse laço proporciona uma maneira mais eficaz da criança desenvolver um melhor aprendizado

A relação de afetividade no processo de ensino-aprendizagem colabora para que a criança ganhe confiança e autonomia e com isso nós professores poderemos concluir os trabalhos em sala de aula e fazer com que as crianças tenham mais prazer em ir para a escola. Dessa maneira, o professor é o mediador do conhecimento e para que o seu desempenho seja eficiente é preciso apresentar práticas que respeitem as crianças e suas afetividades. Para isso é necessário buscar conhecer a trajetória de cada uma delas para poder criar práticas pedagógicas de acordo com a realidade de cada uma.

Além de dominar os conteúdos escolares, o professor precisa saber motivar e incentivar seus alunos e a afetividade é uma aliada nesse processo. É notório relacionar que os métodos e as estratégias afetivas não só auxiliam para o ensino e a aprendizagem no espaço escolar, mas também, são efetivas no que tange a vida social, como por exemplo na resolução de problemas e conflitos.

Considera-se que as relações afetivas construídas ao longo da trajetória escolar da criança propiciam o desenvolvimento emocional, social e intelectual da mesma. É muito importante, portanto, a criação de vínculos de confiança entre aluno e professor, o que está ligado diretamente no sucesso na aquisição do conhecimento. E a pedagogia afetiva permite o desenvolvimento cognitivo por meio de interações de afeto. Seu principal objetivo é a motivação das crianças, pois, as crianças aprendem melhor quando estão mais motivadas.

Link para vídeo de apresentação disponível em: [https://youtu.be/GulMg4vXw\\_o](https://youtu.be/GulMg4vXw_o)

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 20 maio. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação fundamental, Brasília: MEC, 1998. Vol.3

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GRANDINO, Patrícia Jungueira. Wallon e a Psicogênese da Pessoa na Educação Brasileira. In: GRATIOT-ÁLFANDÉRY, Hélène. **Henry Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 31-42.

KRAMER, Sônia. **As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental**. Educação & Sociedade, vol. 27, n. 96: 797- 818, 2006.

KRAMER, Sônia. **O Papel Social da Educação Infantil**. Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2021.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação Educacional Escolar; para além do autoritarismo**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro. ABT, 13 (61): 6-5, nov./dez., 1984.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). **O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>> Acesso em: 13 mai. 2021.

PRADO, Natalianne Lemos do. **Afetividade como fator de qualidade na educação infantil: visão de professores**. 2013. 113 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – Unb, Brasília, 2013. Disponível em: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5061/1/2013\\_NatalianneLemosdoPrado.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5061/1/2013_NatalianneLemosdoPrado.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

WEISS, Elfy Margrit Göhring. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. p.129-139.

ZANONI, Elton Frias. **A Creche da Brasital**. Disponível em: <<http://historiasalto.blogspot.com/2008/11/creche-da-brasital.html>>. Acesso em: 01 mai. 2021.