

**REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**REFLECTIONS ON THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL
PRACTICES AT THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD
EDUCATION**

Sílvia Adriana Rodrigues¹

RESUMO: Tendo como pressuposto as abordagens integradas do desenvolvimento humano, identifica-se a necessidade de que o adulto, responsável pelas situações de aprendizagem, veja as crianças com mais atenção, no sentido de efetivamente entender suas condutas e considerá-las como seres afetivos, com necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Ao refletir sobre a intencionalidade da ação educativa praticada em situações planejadas de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, uma pergunta interpõe-se entre as demais: como organizar procedimentos didáticos que possam, de fato, favorecer o processo de aprendizagem e promover o pleno desenvolvimento das crianças pequenas no que diz respeito aos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social? Esta é a questão norteadora do presente artigo, que tem como principal objetivo oferecer elementos para subsidiar a reflexão acerca das práticas educativas no contexto da educação infantil, consideradas essenciais para o trabalho pedagógico intencional junto à criança pequena, buscando a construção de alternativas para ações respeitadoras da(s) criança(s) e da(s) infância(s).

PALAVRAS-CHAVE: práticas educativas; Educação Infantil; aprendizagem; crianças.

ABSTRACT: Based on the assumption of the integrated approaches to human development, we identify the needs that the adult who is responsible for the learning situations at school, sees the children more carefully, in order to understand their behavior, and therefore, consider them as human beings, with physical, emotional, cognitive and social needs. Reflecting on the intentionality of educational activity practiced in situations of planned teaching and learning of early childhood education, a question is interposed between the other concerns: how to organize didactic procedures that may, in fact, encourage the learning process and promote the full development of young children with regard to aspects in their physical, psychological, intellectual and social? This is the guiding question of this article, whose main objective is to bring some elements to support reflection on the educational practices of childhood education, seeking for an intentional pedagogical work to build respectful of alternative actions to childhood(s).

KEYWORDS: educational practices; Childhood Education; learning; children.

Com base nos pressupostos das abordagens integradas do desenvolvimento humano, constata-se a necessidade de que o adulto, responsável pelas situações de aprendizagem, veja

¹ Mestre em Educação; Professora Assistente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre infância e Educação Infantil - GEPIEI. E-mail: silvia.rodriques@ufms.br

as crianças com mais atenção, no sentido de entender efetivamente suas condutas e considerá-las como seres afetivos, com necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais. No presente artigo, são trazidas algumas reflexões acerca da organização das práticas educativas no contexto da Educação Infantil, enfatizando o ambiente escolar como espaço imprescindível para a criança, considerando que nele são possíveis relações, experiências, apropriações e aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais essenciais para processo de desenvolvimento multilateral da criança.

A partir das últimas décadas do século XX, vários estudos se voltaram para a dimensão afetiva do comportamento humano, enfatizando as interações sociais e o papel determinante do outro na configuração idiossincrática dos indivíduos, recuperando e consolidando teorias baseadas em uma visão integrada do ser humano que consideram a ação humana inserida em processos psicológicos culturais e individuais (nomeadamente as teorias walloniana e vygotskiana) e engendrando novas possibilidades de pensar as práticas educacionais.

Segundo Leite e Tassoni (2002, p. 114):

[...] na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A preocupação que se tinha com “o que ensinar” [...], começa a ser dividida com o “como ensinar” [...]

Ou seja, as preocupações contemporâneas acerca do processo ensino-aprendizagem, principalmente na Educação Infantil, estão muito mais voltadas para a qualidade das formas de condução do processo educacional formal: Como intervir? Em que momento? Por que intervir? Quais as consequências da intervenção? Dentre outros questionamentos a respeito da educação direcionada às crianças pequenas.

Sabemos que a vivência escolar é indispensável para o desenvolvimento da criança pequena, pois possibilita um novo ambiente e conteúdos de afetividade diferentes daqueles encontrados na família. As relações mantidas no ambiente familiar são irrefutáveis e a família é uma situação imposta à criança, “diferentemente de outros grupos mais ou menos facultativos, a família é um grupo natural e necessário” (WALLON, 1979, p. 165); não há como libertar-se ou abstrair-se em seu interior.

Segundo a teoria walloniana, a criança pertence à família, tanto quanto pertence a si mesma:

As suas relações com os seus, o lugar que ocupa entre os irmãos e irmãs fazem parte da sua própria identidade pessoal. Ela não sabe distinguir-se da condição que lhe cabe na constelação familiar. (WALLON, 1975, p. 137-138)

Certos meios, como a família, são ao mesmo tempo grupos, ou seja, a sua existência assenta na reunião de indivíduos que têm entre si relações que destinam a cada um o seu papel ou o seu lugar no conjunto. (WALLON, 1979, p. 165)

É interessante perceber que dentro da “constelação familiar” a criança, em processo de compreensão de sua posição na relação com outras pessoas, constrói uma referência de conjunto, no qual tem lugar e papel definido. Assim, aprende a situar-se em relação aos pais, irmãos, avós, etc. No entanto, ao mesmo tempo em que se sente ligada afetivamente à família, busca obstinadamente sua independência.

A escola, diferentemente da família, é um espaço mais diversificado, com uma riqueza maior de relações, que oferece a oportunidade de convivência com pares da mesma faixa etária, crianças e adultos, que não possuem o mesmo status de seus pais e parentes próximos. As relações vividas no espaço escolar também são mais livres, facultativas, pois, de certa forma, a criança pode escolher com quem quer interagir, de quem ser amigo ou distanciar-se, tudo de com seu desejo.

As crianças vão à escola para se instruir e devem familiarizar-se com uma disciplina e relações interindividuais de um tipo novo. Mas ela é ao mesmo tempo um local onde se encontram crianças que podem pertencer a meios sociais variados.

[...]

A escola não é um grupo propriamente dito, mas antes um meio onde podem constituir-se grupos, de tendência variável e que podem estar em harmonia ou em oposição com os seus objetivos (WALLON, 1979, p. 164-165).

Logo, o lugar ocupado no grupo depende mais diretamente da criança, do seu comportamento e de suas preferências (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986). Wallon (1979) aponta a importância dos grupos na evolução do indivíduo, afirmando que são importantes não só para a aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da personalidade da criança e a consciência de si.

Para Werebe e Nadel-Brulfert (1986, p. 25):

[...] o grupo infantil é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros permite-lhe constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

Nas palavras de Wallon (1979, p. 165), “a escola é um meio onde podem constituir-se grupos de tendência variável”. Ou seja, a escola é um espaço por excelência para a constituição de grupos, que são os iniciadores das práticas sociais. Além da família, o meio social escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança, por ser diversificado, rico em

relações sociais, oferecer novas oportunidades de convivência, principalmente para a criança pequena que ainda tem como referência principal a família.

Henri Wallon observa ainda que cabe à pré-escola, ou “escola maternal”, preparar a emancipação da criança, reduzir a influência exclusiva da família e promover o seu “encontro” com outras crianças da mesma idade, esclarece que as relações entre os pares de crianças e crianças e adultos são fundamentais processo do desenvolvimento infantil.

É a natureza educativa, repleta de significados e sentidos, que preconiza o bem estar da criança, exigindo que, com as crianças, “as educadoras mantenham relações de ordem pessoal, directa, quase de natureza maternal” (WALLON, 1979, p. 208).

Nesse sentido, Mello (2007, p. 85) diz que,

[...] a escola da infância pode e deve ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente (grifos da autora).

Propõe-se que a Educação Infantil seja um espaço de mediação na inserção social e cultural das crianças no mundo dos adultos, focado na criança, na diversidade de suas capacidades (intelectual, estética, motora, emocional, etc.) e necessidades próprias da faixa etária; que não seja apenas um apêndice do Ensino Fundamental. No entanto, conforme denuncia Mello (2007, p. 85):

[...] esse não é ainda o quadro típico das escolas da infância. Estimulados – e mesmo pressionados – por pais e mães que crêem possível e desejável antecipar a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental, professores e professoras da Educação Infantil criam salas de aula com rotina, espaço, relações e expectativas típicas do trabalho educativo com as crianças no Ensino Fundamental.

Diante dessa situação, reforça-se então a ideia de que a Educação Infantil é instância específica, com identidade e finalidade própria, finalidade esta de promoção da criança, de auxílio ao seu crescimento e desenvolvimento, momento de aprendizagem, de construção de conhecimento, de formação integral da criança; sendo assim, formação complementar e não substituta das funções que são e devem ser exercidas pela família (RODRIGUES, 2008).

Nesse sentido, Almeida (1999, p. 105) considera que:

É indiscutível a relevância da ação da família e da escola no desenvolvimento da criança. Cada uma a seu modo, em seu tempo, deve dar sua contribuição. A função da escola inicia quando termina a da família e vice-versa. Em virtude das diferentes responsabilidades, cada uma dessas instituições deve preocupar-se em estabelecer relações específicas.

Lembremos que Wallon deixa claro que não se deve utilizar a família, mesmo que o tipo de relação pareça ideal, como modelo para as interações que o indivíduo possa vir a estabelecer em sua vida.

Assim, a instituição escola têm lugar e papel demarcado na dinâmica social, principalmente no processo de desenvolvimento humano, não precisando e nem devendo incorporar de outras instituições modelos de relações a serem estabelecidas em seu interior. Nessa mesma linha de pensamento, Saviani (2008, p. 14) salienta que “[...] se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização”.

No âmbito da Educação Infantil, é preciso reconhecer a intencionalidade da atuação docente, uma vez que, é necessário ao profissional que atua diretamente com a criança, no desempenho de sua função, uma aproximação, mas também um distanciamento do cuidar materno familiar diante da especificidade de sua tarefa. Em outros termos, ao mesmo tempo em que esse profissional aproxima-se do papel de “mãe”, ao articular as dimensões de cuidado e de educação, tão necessárias nesta etapa da vida da criança, deve distanciar-se dele. Este exercício de aproximação e distanciamento deve ser uma constante na prática da Educação Infantil e elemento básico na construção da identidade de seus profissionais, uma vez que, ao integrar outros papéis, está envolto por inúmeras complexidades (RODRIGUES, 2008).

Nessa direção, Almeida (1999, p. 106) esclarece que “não devem ser igualadas relações como a dos pares mãe-filho e professor-aluno que são funcionalmente distintas”. Segundo Wallon (1979), a cópia e reprodução dos modelos advindos da família, não são adequadas, uma vez que cada um desses grupos trará uma contribuição distinta ao processo de desenvolvimento infantil.

É em primeiro lugar o grupo familiar onde a criança ocupa um lugar determinado na constelação que constituem o conjunto dos pais e dos irmãos e irmãs. Faz aí a aprendizagem, útil ou viciosa, de certas relações e sentimentos sociais. Depois os grupos abrem-se na sua frente, diversificam-se à medida que a sua pessoa se torna mais livre nas suas ligações possíveis, mais polivalente nas suas relações com outrem, mais apto a combinar os seus actos com os de colaboradores eventuais. (WALLON, 1979, p. 175)

Wallon (1979, p. 208) declara ser a escola um campo privilegiado cuja função é tratar da obra mais fundamental de uma sociedade: a educação das crianças. E ressalta ser melhor “a denominação de escola maternal à de jardim da infância”, pois a primeira denota bem o “gênero de cuidados de que precisa ainda a criança”. Esta é uma relevante razão para que não se permita que a Educação Infantil se “contamine” por cunhos exclusivamente assistencialistas, nem tampouco escolarizantes.

Assim, “em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar [...] as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação na infância pré-escolar” (MELLO, 2007, p. 91).

Segundo Almeida (2006), é da disposição de o professor estar voltado para seus educandos que dependerá a marca de sua contribuição ao desenvolvimento da criança que lhe foi confiada; pois, tanto na seleção dos saberes, quanto em sua transposição didática, o educando está sempre na dependência da competência e compromisso do educador.

Mello (2007, p. 89-90) afirma ainda que a criança, desde a mais tenra idade, é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca. Para a autora, esse novo conceito de criança, construído pela teoria histórico-cultural, aponta que:

[...] a criança não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade. Ao contrário, [...] é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

A referida autora afirma ainda que estudos realizados por Zaporozhets (1987), Venguer e Venguer (1993) e Mukhina (1996), dentre outros, enfatizam o quanto as crianças pequenas possuem possibilidades psíquicas muito amplas e que em condições favoráveis de vida e educação, “assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras idéias, sentimentos e qualidades morais” (MELLO, 2007, p. 90).

Dessa forma, e considerando as possibilidades de desenvolvimento das crianças, a palavra de ordem para o trabalho do professor, diante das crianças pequenas, deve ser respeito; respeito por suas capacidades, limites, possibilidades e ritmo individual; respeito por suas formas de interação com o meio social e na relação com seus pares; respeito às suas necessidades, vontades, atitudes e exigências individuais.

Neste sentido, reforça-se como é importante e determinante o papel desempenhado pela Educação Infantil no desenvolvimento sócio-afetivo da criança, uma vez que essa possibilidade não depende somente de aspectos orgânicos que precisam ser “cultivados”, mas, principalmente, da qualidade das interações estabelecidas com o meio natural e social. É a qualidade destas relações que possibilitará o desenvolvimento dos recursos físicos e capacidades simbólicas que possibilitarão a interação da criança junto à natureza, objetos da cultura e à vida social.

Segundo Almeida (1999, p. 99):

A escola é a instituição encarregada de prover a criança dos meios (conhecimentos, técnicas, instrumentos) necessários para realizar suas ações. Por conseguinte, o professor como provedor do desenvolvimento infantil, tem por função utilizar métodos pedagógicos que conduzam as crianças a tirar o máximo proveito tanto dos meios que lhes são oferecidos quanto dos seus próprios recursos.

Como em qualquer outro meio social, na escola existem diferenças, ocorrem conflitos, e outras situações que provocam os mais variados tipos de emoções. O ambiente coletivo escolar é um espaço privilegiado de interações, onde as emoções se expressam e a infância é a fase emocional por excelência (ALMEIDA, 1999).

Espera-se que o profissional da educação saiba lidar com a criança e seu processo de desenvolvimento afetivo-emocional, não para “controlar” as emoções das crianças, mas as suas próprias, como forma de favorecer o processo de compreensão de si mesmo por parte da criança. Cabe ao professor da criança ter atitudes racionais para que possa interagir de forma compreensiva junto aos pequenos, realizando análises para descobrir os motivos sociais das suas crises e dificuldades, pois, só desta forma poderá contribuir para a sua solução. Segundo Almeida (1999, p. 103):

O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo de conhecimento, já que ambos são inseparáveis.

Cabe lembrar que, só age de forma compreensiva o indivíduo que percebe suas próprias emoções e sentimentos e os levam em conta nas reações à estas mesmas manifestações encontradas nas suas relações cotidianas, uma vez que as suas próprias reações podem produzir aumento ou diminuição da atmosfera emocional negativa do momento (RODRIGUES, 2008).

Diante disso, o papel do educador não se limita apenas a intermediar a construção do conhecimento, mas também mediar conflitos entre as crianças e das crianças. Entre as crianças, principalmente, na disputa por objetos; e das crianças no que diz respeito às manifestações desencontradas da mesma com seu entorno, uma vez que, de acordo com a teoria walloniana, na criança, toda evolução mental é marcada por conflitos.

A rigor, o grande desafio é manter simetria entre a razão e a emoção, isto porque a emoção traz consigo a tendência de reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo. Contudo, a qualidade do comportamento ficará na dependência da capacidade cortical em retomar o controle da situação. Se assim ocorrer, embora seja a afetividade um componente permanente da ação, ela se reduzirá (DANTAS, 1990).

Somente um ambiente equilibrado afetivamente poderá proporcionar à criança a estabilidade emocional que necessita para evoluir de forma sadia. Essa é uma questão que aponta para a necessidade de conhecimentos acerca do modo de funcionamento da emoção serem incluídos na formação do educador, para que dessa forma a emoção e a afetividade figurem entre os propósitos da ação pedagógica.

Trazer a afetividade para o centro da discussão acerca do desenvolvimento da aprendizagem é indispensável quando se busca a compreensão da dinâmica do desenvolvimento humano de forma total, pois, na escola, assim como em qualquer outro espaço social, o indivíduo se apresenta enquanto pessoa completa: sujeito de conhecimento e sujeito de afeto (ALMEIDA, 1999).

Tendo como pressuposto uma abordagem integrada do desenvolvimento humano, identifica-se a necessidade de que o adulto responsável pelas situações de aprendizagem veja as crianças com mais atenção, para entender suas condutas e não fazer julgamentos precipitados; ficando clara a importância de deter o conhecimento das formas com que a afetividade se manifesta para proporcionar o melhor desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, para uma melhor relação entre adultos e crianças e entre crianças. É preciso, portanto, voltar a atenção para a qualidade das relações no interior das instituições educacionais, principalmente as de educação infantil, valorizando o desenvolvimento afetivo, social e não apenas o cognitivo (RODRIGUES, 2008).

Segundo Bastos (2003, p. 31), “o atual contexto educacional, no qual as crianças desde muito cedo passam a compartilhar o cotidiano junto com outras crianças, introduz novas necessidades e desafios”, fazendo necessário compreender as vicissitudes do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em ambientes coletivos.

Ao analisar e discutir a relação ensino e aprendizagem a partir de uma visão integrada do ser humano, que vincula a dimensão afetiva ao processo de aprendizagem, Almeida (1993, p. 31) aponta que:

[...] a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência [...] não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo.

No entanto, as instituições de ensino formal não estão atentas para a importância da dimensão afetiva que envolve o processo ensino-aprendizagem:

[...] as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. (ALMEIDA, 1999, p. 107)

Pesquisas como as de Pereira (1992), Almeida (1994), Bastos (1995), Duarte (1997), Nascimento (1997), Pereira (1998), Costa (1999) confirmam a importância de se considerar as implicações afetivas como forma de favorecer o desenvolvimento global da criança pequena, e principalmente o papel a ser desempenhado pela Educação Infantil nesse processo.

Neste sentido, é preciso ainda ter em mente, ao planejar toda e qualquer ação pedagógica, que a afetividade extrapola as relações “tête-à-tête” com os educandos.

Tassoni e Leite (2004, p. 125) consideram que:

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre aluno e os diversos objetos do conhecimento.

As reflexões acerca da afetividade, na importante e difícil relação entre adultos e crianças, deixam mais claro que afetividade e inteligência se misturam numa relação de interdependência inegável e de cunho marcante para o desenvolvimento da espécie humana. O papel da afetividade no processo de ensino revela que trocas afetivas positivas não só marcam a construção do conhecimento, mas, mais importante que isto, favorecem também o desenvolvimento da autonomia e fortalecem a confiança das crianças em si próprias, em suas capacidades e decisões.

Falar de afetividade na relação entre quem ensina e quem aprende, em específico na perspectiva walloniana, é falar de emoções, disciplina, postura, do conflito eu-outro, uma constante na vida da criança – em todo o meio de qual faça parte – seja a família, a escola ou qualquer outro ambiente que frequente.

As contribuições dessa teoria acerca da concepção de desenvolvimento da criança de uma maneira completa, e, principalmente da importância do papel que a escola desempenha na construção do sujeito, mobiliza a reflexão sobre a importância de uma abordagem disciplinar diferente da que a criança recebe em casa. Para que isso ocorra, é de fundamental importância que o profissional que atua junto a criança esteja consciente de sua responsabilidade, tomando decisões de acordo com os valores e as relações sociais de sua

época, considerando ainda as condições de vida familiar e social das crianças que estão sob sua responsabilidade.

Garantir a transmissão do conhecimento é fundamental, mas, devemos também nos preocupar com uma outra dimensão que é o lado emocional do ser humano. Integrar os aspectos cognitivos e afetivos no processo de desenvolvimento do potencial dos indivíduos é essencial para a formação integral das pessoas. No entanto, é preciso considerar que a estrutura emocional integra-se ao desenvolvimento intelectual, numa relação de influência recíproca.

Assim sendo, “se a inteligência surge da afetividade, nutrir a inteligência será, primeiro, alimentar a afetividade” (DANTAS, 1990, p. 15), sempre considerando que esses aspectos encontram-se em relação dialética e modificando-se ao longo de todo o processo de desenvolvimento.

Segundo Wallon (1979, p. 14):

Uma educação que queira respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos processos realizados, deverá utilizar cada época da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes o seu pleno desenvolvimento, de tal forma que entre elas não existam atrofiadas ou extraviadas, mas também de modo que a sucessão das idades corresponda a uma integração progressiva das actividades mais primitivas nas mais evoluídas.

As contribuições dos estudos de Henri Wallon para a educação são muitas, pelo enfoque das suas ideias pedagógicas, sejam pelas suas inovadoras proposições psicológicas relacionadas à área educacional. Galvão (2005), ao apontar as contribuições da teoria de Wallon à educação, coloca que a abrangência do objeto de estudo da psicologia genética do autor, se utilizada como instrumento, a serviço da reflexão pedagógica, sugere que a educação deve ter por meta não somente o desenvolvimento intelectual, mas a pessoa como um todo e ão destacar o papel do meio social no desenvolvimento infantil, concebe a escola como meio promotor do desenvolvimento.

Ainda segundo Galvão (1993, p. 38), o enfoque da teoria walloniana sobre o meio escolar “oferece subsídios para a compreensão das condutas individuais, mas também para a organização do trabalho com a classe [e] convida o professor a organizar a classe em coletivo”; a autora ainda salienta que não basta enfatizar a importância do trabalho coletivo, mas sim orientá-lo na direção da construção coletiva da solidariedade entre os membros do grupo. Acrescenta ainda que “o professor não se deve colocar como exclusivo detentor do saber e único responsável pela sua transmissão, mas tampouco abdicar deste papel,

submetendo-se indiscriminadamente à espontaneidade infantil”, pois, respeitar a criança não significa poupá-la das intervenções externas, ao contrário, “a intervenção do professor é fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, que depende da incorporação do patrimônio cultural adulto, isto é, de conteúdo”.

Almeida (1999, p. 102), ao comentar a proposta de educação walloniana, destaca alguns pontos imprescindíveis sobre a ação da escola:

- A ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento: esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora;
- a eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;
- é no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar do meio, mas sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece.

Se faz importante salientar que “entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor” (MAHONEY, 2006, p. 9). Além do mais, é essencial que os profissionais que atuam diretamente com as crianças percebam a importância que têm e assumam suas responsabilidades para que cheguem à conclusão de que não são meros fornecedores de meios para a aprendizagem e sim pessoas que fazem um intercâmbio entre emoções e cognição e que viabilizam momentos de trocas de experiências emocionais.

Faz parte do legado de Henri Wallon, além do entendimento acerca da dinâmica de funcionamento dos sentimentos e emoções inerentes às relações, a importância que deve ser dada aos valores a serem desenvolvidos pela humanidade e a serem aprendidos pelas crianças, principalmente no meio escolar. (ALMEIDA, 1999).

Almeida (1999, p. 101) afirma que:

Podemos dizer que a escola e - por que não dizer? - ao professor, é delegado um importante papel social, qual seja o de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos intelectuais quanto os afetivos estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento.

Dantas (1992,) observa que a sucessão de predominâncias ora objetiva, ora subjetiva, nas etapas vivenciadas pelas crianças, corresponde a necessidades que precisam ser atendidas.

A satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo [...] Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento [...] (DANTAS, 1992, p. 95)

Nesse sentido, a afetividade, dentro do psiquismo humano, deve ser entendida como um processo dinâmico, que evolui ao longo do desenvolvimento. É válido observar que a existência de três momentos distintos da afetividade: afetividade emocional ou tônica; afetividade simbólica e afetividade categorial, cada uma delas significando necessidades que impulsionam o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. O primeiro tipo de afetividade corresponde à necessidade que a criança pequena tem de proximidade, de toque, de carinhos epidérmicos. O segundo momento diz respeito à necessidade que a criança tem de ser aceita, amada, e admirada. O terceiro momento trata-se de necessidades intelectuais, da solicitação da presença e auxílio do adulto na compreensão do exterior, na formação de seu entendimento das coisas, bem como na formação de valores sociais e morais. (DANTAS, 1990).

Pinheiro (1995, p. 45) afirma que “alimento e afeto são, ambos necessários à vida da criança e o reconhecimento dessa afirmação é fundamental a todos os responsáveis por seu cuidado, sejam pais ou professores”.

Dessa forma,

[...] poderíamos falar de uma educação intencionalmente organizada para provocar experiências de novo tipo, para favorecer o domínio de novos procedimentos na atividade e para a formação de novos processos psíquicos. Isto só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeita as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade. (MELLO, 2007, p. 93)

Espera-se que os professores tenham uma compreensão ampliada do processo de desenvolvimento infantil e das peculiaridades presentes em cada estágio e estabeleçam como meta a construção de possibilidades de uma melhor orientação educativa, tendo em vista que:

Quando as tarefas escolares não se adaptam à prática da criança, quando não se leva em conta suas necessidades e objetivos presentes, quando nunca se lhe permite a “escolha das armas”, as atividades escolares constituem um “funcionamento forçado e empobrecido”, talvez mesmo uma função privada de objeto (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986, p. 28).

No que se refere ao trabalho do professor, Almeida (2006) aponta que é preciso conhecer as teorias do desenvolvimento, da aprendizagem, da personalidade, dentre outras que os livros ensinam; no entanto, o professor precisa incorporar estas teorias em suas práticas educativas, adotando atitudes permanentes de investigação e compreensão da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois o verdadeiro saber advém da prática enriquecida pelas teorias e/ou vice-versa.

Confirmando a afirmação acima, Saviani (2008, p. 13) esclarece que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A simples adoção de manuais compostos de propostas teóricas não é o suficiente para “dar conta” da complexidade do processo educativo e de suas “múltiplas facetas”, há que se pensar nos conteúdos a serem transmitidos e nas metodologias utilizadas nessa tarefa de forma adequada, no sentido de atender as necessidades das crianças no ambiente escolar. Para tanto, o professor precisa apropriar-se de teorias e práticas críticas que reconhecem a relação teoria-prática como unidade e em constante movimento histórico-social.

É importante que o professor, assim como qualquer outro profissional da educação, encare as teorias como um conjunto de proposições hipotéticas que podem e devem ser testadas constantemente, verificadas em confronto com os resultados advindos de situações concretas, garantindo a relação concreta entre teoria e prática. Somente assim, os conhecimentos teóricos adquirem relevância prática e assumem o seu verdadeiro papel que é o de auxiliar o professor no desempenho do seu trabalho educativo na escola, subsidiando e enriquecendo as suas ações com maior autonomia e segurança (RODRIGUES, 2008).

Nas palavras de Wallon (1979), a formação dos professores não pode ficar limitada aos livros, deve, antes, ter como referência inquestionável as experiências pedagógicas que eles próprios podem realizar, no sentido de adaptar as orientações dos manuais às condições reais do espírito e natureza da criança com a qual lida no dia-a-dia.

PALAVRAS FINAIS

Não há um modelo de educação que possa ser transmitido e que dê conta da multiplicidade de experiências vividas nos ambientes de aprendizagem. Esta é uma constatação que naturalmente gera incertezas e inseguranças, mas pode (e deve) também possibilitar o surgimento de um encontro com o conhecimento significativo e relevante, abrindo novos espaços para a reflexão e construção do perfil do profissional da Educação Infantil necessário às exigências postas (RODRIGUES, 2008).

Os profissionais da educação infantil assumem o papel de corresponsáveis pela formação da criança, representando figuras fundamentais no processo de desenvolvimento destas; são modelos de identificação que dão continuidade a uma primeira relação de objeto iniciada com os pais. Para que essa relação se desenvolva de forma sadia, é preciso reconhecer as emoções e criar um espaço de confiabilidade para sua expressão. Viver,

aprender e conhecer o mundo não significa só prazer; ao contrário, diz respeito a um enfrentamento constante da frustração e da falta. (RODRIGUES, 2008).

E ainda:

[...] é preciso destacar que entre 0 e 6 anos, o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Nesse processo, a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de **sua atividade no entorno social e natural** em situações que são **mediadas por parceiros mais experientes** (MELLO, 2007, p. 90-91, grifos da autora).

Bondioli (2004) observa que no trabalho com crianças da educação infantil, é preciso considerá-las como seres afetivos, com necessidades físicas e emocionais de fortalecimento da autoestima, de vínculos afetivos, de toques corporais, de agrados e de muitas atenções para que se sintam especiais e possam desenvolver plenamente sua personalidade; sendo as crianças formadas (ou deformadas) a partir das relações que mantêm com as coisas e com as pessoas, e não apenas instruídas.

No entanto, enfatizar que as práticas educativas da educação infantil devem privilegiar a construção do sujeito, não significa fazê-lo em detrimento da construção do conhecimento sobre o mundo; a eliminação desse aspecto da prática pedagógica da educação infantil representa um retrocesso nos avanços alcançados com relação à função educativa da creche e da pré-escola; o que implica dizer que esses objetivos devem estar integrados na proposta pedagógica da instituição. (OLIVEIRA, 2002)

Dahleberg e Asen (1994 apud BARBOSA, 2005, p. 62) afirmam que:

[...] as crianças devem ser preparadas para tomar parte ativa e construtiva no desenvolvimento e mutação da sociedade. Pedagogia na sociedade complexa e invisível de hoje deve considerar a ideia de tornar visível o invisível para as crianças e jovens. Numa sociedade moderna onde o conhecimento e a informação estão ligados não apenas à produção de bens, mas também à comunicação, símbolos e relacionamentos, tornar-se-á crescentemente importante desenvolver não apenas habilidades básicas tradicionais, mas também criatividade, competência comunicativa e capacidade de solucionar problemas.

Mas, não basta inserir a criança em qualquer ambiente e esperar que ela seja sempre capaz de extrair dele somente boas experiências para seu desenvolvimento, nem mesmo pensar que o controle de ações externas atue de igual forma em todas as crianças. Toda ação organizada deve tê-la com objeto de atenção contínua para que possa efetivamente favorecer as interações da criança com uma multiplicidade de objetos do conhecimento (OLIVEIRA; ROSSETI-FERREIRA, 1993).

Segundo Wallon (1971, p. 14),

Uma educação que queira respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos processos realizados deverá utilizar, pelo contrário, cada época da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes o seu pleno desenvolvimento, de tal forma que entre elas não existam atrofiadas ou extraviadas, mas também de modo que à sucessão das idades corresponda uma integração progressiva das atividades mais primitivas e mais evoluídas.

Wallon (1995, p. 27) acrescenta: “a criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la, cabe ao adulto”...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. *A emoção na percepção do professor pré-escolar*. Um estudo com base na teoria de Henri Wallon. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, L. R. de. Wallon e a educação. In: MARRONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 71-87.

ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas de Psicologia*. n. 1, p. 31-44, 1993.

BARBOSA, M. C. S. As rotinas nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem fronteiras*. v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 10/05/2006.

BASTOS, A. B. B. I. *Interações e desenvolvimento no contexto sócio-educativo da creche*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BONDIOLI, A. (org.) *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis: CED/UFSC, ano 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anabea.html>. Acesso em: 20/07/2007.

COSTA, L. H. F. M. *Oposição e afirmação: um estudo com crianças em creche à luz da teoria de Henri Wallon*. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

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

_____. *A infância da razão*. Uma introdução à Psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DUARTE, M. P. *Período de adaptação na Educação Infantil: uma análise a luz da teoria de Henri Wallon*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

MARRONEY, A. A. Introdução. In: MARRONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 9-18.

MELLO, S. A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em 22/01/2013.

NASCIMENTO, M. L. B. P. *Corpo e fala na constituição do eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa numa creche pública*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, p. 62-70, nov. 1993.

OLIVEIRA, Z. de M. R. A construção social da criança. In: _____. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 123-142.

PEREIRA, M. I. G. G. *O espaço em movimento*. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1992.

_____. *Emoções e conflitos: análise dinâmica das interações numa classe de educação infantil*. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1998.

PINHEIRO, M. M. *Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepção de professores e direções para o ensino*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

RODRIGUES, S. A. *Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana*. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. As etapas da personalidade na criança. In: _____. *Objectivos e métodos da Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p. 131-140. [publicação original de 1956]

_____. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

_____. *A evolução psicológica da criança*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

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

Recebido em dezembro de 2012

Aprovado em março de 2013