

AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AFFECTIVITY IN EDUCATIONAL PRACTICE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AFECTIVIDAD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo¹

Gilza Maria Zauhy Garms²

RESUMO: A pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso do tipo etnográfico, aqui apresentada, vincula-se à linha de pesquisa Infância e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP e foi realizada durante os anos de 2010-2012 – e têm por objetivos investigar as concepções de afetividade de professoras de uma creche universitária, e identificar como lidam com as manifestações afetivas das crianças, buscando dar visibilidade às práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento infantil. Para a realização da investigação, foram selecionados os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica; análise documental; observação e entrevista semiestruturada, possibilitando a organização dos dados em cinco categorias, que foram analisados pela teoria walloniana e revelaram que as concepções de afetividade e suas manifestações são definidas com base nas relações de interação que as professoras estabelecem com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Creche. Professora de Educação Infantil.

ABSTRACT: The qualitative research is characterized as a ethnographic case study, presented here, is linked to the research line Childhood and Education Program Graduate Education - MSc, Faculty of Science and Technology - FCT/UNESP and was performed during the years 2010-2012 - and have to investigate the conceptions of affectivity - emotion, feeling and passion - the teachers of a university daycare, and identify how they deal with affective expressions of children, seeking to give visibility to educational practices that promote child development. For the carrying out of the research, we have selected the following methodological tools: bibliographic search; documentary analysis; observation and semi-structured interviews, allowing the organization of data into five categories of analysis, which were analyzed by the Wallonian theory and revealed that the conceptions of affection and its manifestations are defined based on the relationship of interaction that teachers establish with children.

KEYWORDS: Affectivity. Daycare. Early childhood Education Teacher.

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela FCT/Unesp, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – FCT/Unesp, bolsista Capes. E-mail: vivianecacheffo@gmail.com.

² Professora Doutora do Departamento de Educação e Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da FCT/Unesp. E-mail: gmzauhy@hotmail.com.

RESUMEN: La investigación cualitativa se caracteriza como estudio de caso etnográfico, que aquí se presenta, está vinculado a la línea de investigación Infancia y el Programa de Educación de Graduados de Educación - Maestría de la Facultad de Ciencia y Tecnología - FCT/UNESP y se realizó durante los años 2010-2012 - y tiene como objetivo investigar los conceptos de afecto - emoción, sentimiento y pasión - los docentes de una institución universitaria, e identificar cómo se enfrentan a expresiones afectivas de los niños, tratando de dar visibilidad a las prácticas educativas que promuevan el desarrollo del niño. Para llevar a cabo la investigación, se seleccionaron los siguientes instrumentos metodológicos: búsqueda en la literatura; análisis documental; observación y entrevistas semi - estructuradas, lo que permite la organización de los datos en cinco categorías de análisis, que fueron analizados por la teoría de Valonia y reveló que las concepciones de afecto y sus manifestaciones se definen en base a la relación de interacción que establecen los profesores con los niños.

PALABRAS CLAVE: Afectividad. Guardería Infantil. Profesor de Educación de la Primera Infancia.

INTRODUÇÃO

Este texto configura-se como uma breve apresentação de pesquisa realizada em nível de mestrado, que culminou com a elaboração de uma dissertação.

Desde a graduação, a afetividade e o desenvolvimento infantil revelaram-se como temas para aprofundamento e investigação e, na pós-graduação, elaboramos um projeto de pesquisa buscando integrar as temáticas com as situações vivenciadas no exercício da nossa profissão, delimitando os seguintes objetivos: investigar as concepções de afetividade – emoção, sentimento e paixão de professoras¹ de uma creche universitária; identificar como as professoras lidam com manifestações afetivas das crianças, procurando dar visibilidade às práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento infantil. Os objetos de estudo são as concepções das professoras, em relação à afetividade e suas manifestações, assim como as relações afetivas entre professora-criança e criança-criança.

Nesse texto apresentaremos a caracterização da pesquisa e analisaremos as cinco categorias de análise: ‘dimensão afetiva – concepções’; ‘dimensão afetiva: concepções em relação às práticas’; ‘rotina da afetividade’ ‘manifestações emocionais’; e ‘interações criança-criança’ a partir da teoria walloniana.

CARACTERIZANDO A PESQUISA

A pesquisa apóia-se na abordagem qualitativa e caracteriza-se conforme André (2008a) como estudo de caso do tipo etnográfico. A escolha de tal abordagem objetiva compreender as concepções de afetividade das professoras que atuam na creche, primeiro nível da Educação Infantil, e caracterizar as manifestações afetivas entre professora e

crianças, identificando as estratégias utilizadas pelas profissionais nos momentos de manifestações emotivas.

Segundo André (2008, p. 49) o estudo de caso refere-se ao “[...] estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisões”. O estudo de caso busca compreender um caso em particular considerando o contexto e suas especificidades.

Segundo Bassey (2003 apud ANDRÉ, 2008a, p. 51) “[...] há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”. No estudo de caso do tipo etnográfico, a entrevista permite apresentar compreensão dos participantes em relação ao fenômeno investigado.

Segundo André (2008) a etnografia foi adaptada para área educacional e, portanto, fazemos estudos do tipo etnográfico. Nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, e o fato de ser uma pessoa, permite a interação ativa na modificação ou não das técnicas norteadoras da pesquisa.

Desta forma, com a realização da pesquisa na modalidade estudo de caso do tipo etnográfico, torna-se possível a compreensão do fenômeno estudado em sua dinâmica de relações e interações.

A pesquisa “Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana” foi desenvolvida em uma creche universitária localizada no interior do estado de São Paulo.

Tendo como método de investigação o estudo de caso qualitativo, do tipo etnográfico, a pesquisa percorreu as seguintes etapas:

A primeira etapa consistiu em pesquisa bibliográfica, realizada por meio de leitura e fichamento de livros, artigos, teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação recomendados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, e dos trabalhos publicados pela ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, que versam sobre a temática afetividade.

Após o aprofundamento teórico permitido pela pesquisa bibliográfica, iniciamos a segunda etapa, concernente à coleta de dados, para obter maior clareza sobre as manifestações da afetividade nas interações professora-criança e criança-criança, tendo a observação como instrumento metodológico.

A coleta de dados *in loco*, pela observação, ocorreu no período de setembro

a dezembro de 2010, em dias alternados e em períodos integrais, incluindo desde a recepção das crianças até o término das atividades, possibilitando um contato pessoal e estreito do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, as professoras e as crianças, e permitindo reflexões sobre o objeto de estudo.

Elaboramos um roteiro de observação com aspectos a serem considerados: a postura das professoras nos momentos de higiene (conversa com as crianças); a utilização dos momentos de alimentação para apresentar à criança outros tipos de alimentos e deixá-la agir autonomamente; a ação espontânea da criança nas atividades propostas pelas professoras; a organização dos ambientes; o planejamento de momentos para que as crianças possam expressar seus sentimentos e emoções; a disponibilidade de objetos para que as crianças possam manuseá-los; a reação diante das posturas emocionais das crianças e a promoção de atividades e momentos para que haja maior interação entre adulto-criança e criança-criança.

A entrevista semiestruturada, terceira etapa dessa pesquisa, ocorreu no mês de março de 2011 e proporcionou uma relação de interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados devido ao seu caráter flexível, o que permitiu aprofundar nossas primeiras descobertas sobre a concepção das professoras em relação à afetividade e suas manifestações. A entrevista foi feita no período matutino, e todas as professoras responderam às questões abertas no mesmo dia; suas respostas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

A quarta etapa, categorização dos dados, tem por objetivo agrupar as regularidades encontradas nos dados coletados para análise preliminar. Para Bardin (2004), categorizar é um processo de duas etapas: isolamento dos elementos e classificação. “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados” (SZYMANSKI et al., 2002, p. 75).

Foram criadas cinco categorias de análise: dimensão afetiva – concepções; dimensão afetiva: concepções em relação às práticas; rotina da afetividade; manifestações emocionais e interações criança-criança – que são interpretadas com a perspectiva da análise de conteúdo.

Conforme Bardin (2004), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas que possibilita a utilização de instrumentos metodológicos para análise das comunicações. “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’, embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’” (BARDIN, 2004, p. 37, GRIFOS DO AUTOR).

DIMENSÃO AFETIVA - CONCEPÇÕES

De maneira a identificar as concepções das professoras de creche em relação à afetividade e suas manifestações – emoção, sentimento, paixão –, foram elaboradas as seguintes questões: O que é afetividade? E emoção? E sentimento? E paixão?

No que diz respeito à afetividade, obtivemos as seguintes respostas:

Em relação às crianças, acho que ter afeto não é a gente ser melosa, não é paparicar, [...] eu acho que é você saber respeitar, eu acho que está relacionado a você respeitar, você, como eu digo, assim: a gente passa, tem aqui muitas crianças muito diferentes. Eu falo por mim, não sei as outras, mas a gente não tem necessariamente que gostar de todos iguais, a gente respeita todos e trata todos da maneira mais igual possível e tenta respeitar. Eu acho que afetividade está relacionada a você respeitar e ter um carinho, ver a criança diferente, ver que ela precisa de você [...] (Entrevista, professora Rosa).

Afetividade, assim, para quem é leigo, assim, fica meio misturado. Você fala afetividade, você também pode confundir com afetuosidade, então fica um pouco confuso eu falar para você. Mas eu acho que tem a ver com respeito, com carinho, também, com vontade, eu acho, mais ou menos por esse caminho (Entrevista, professora Lucilene).

A professora Silene respondeu: “*Seria o carinho. Ah, eu acho que é o carinho*”. Nota-se, a partir das respostas dadas pelas professoras, que todas relacionam a terminologia *afetividade* ao carinho e respeito, demonstrando dificuldade para defini-la. A professora Rosa destaca que as crianças são diferentes e precisam ser respeitadas, mas pontua que não é necessário que se goste de todas igualmente, retratando que cada pessoa afeta e é afetado pelo outro, de modo diferente.

Percebe-se, pelo fato de relacionar a afetividade ao carinho, que tal concepção é compreendida pela primeira forma de relação entre o bebê e sua mãe, a relação epidérmica, de contato, pois o carinho está relacionado ao abraçar, pegar no colo e beijar.

A afetividade pautada na relação corporal diminui a partir do momento em que a criança passa a ter consciência de si mesma e, portanto, conquista a autonomia. A afetividade se modifica, tornando-se moral, o que significa que a criança precisa de atenção, valorização e motivação para um desenvolvimento qualitativo. O contato é necessário, mas insuficiente para a evolução psicológica infantil.

[...] um olhar de aprovação torna-se então fundamental para dar sustentação e demonstrar a confiança do adulto na criança. É também através do olhar e da voz que o professor demonstra seu interesse pela singularidade de cada criança que está sob sua responsabilidade (BRASIL, 2009, p. 100).

Wallon (1995) pontua que o desenvolvimento afetivo da criança, primeiramente, necessita do contato e do contágio para satisfação das necessidades fisiológicas. Pelas descargas motoras e pelos gestos que são significados pelos adultos, as crianças garantem sua sobrevivência, pois, os gestos são úteis porque suscitam a participação e a relação com o outro.

Sobre a concepção de emoção, a professora Rosa disse:

[...] mas eu acho que está relacionado àquilo que eles exteriorizam o que está dentro deles e que precisam estar exteriorizando. Não importa se é uma coisa, se é algo bom, se é ruim, mas, eu não sei, mas é alguma coisa assim, que mexe com eles e com a gente também. Claro que precisa estar sendo externalizado, porque, às vezes, a gente também tem, passa por momentos que a gente tem que conter muita coisa. Você tem que conter muita coisa, respirar para estar tendo uma postura adequada. Então, mesmo a gente naquele momento que precisaria estar assim, colocando essa emoção para fora, a gente precisa estar contendo; e depois, em um outro momento, estar liberando isso. (Entrevista professora Rosa).

Percebe-se, no trecho “*[...] se é algo bom, se é ruim, mas, eu não sei, mas é alguma coisa assim, que mexe com eles e com a gente também [...]*”, que a professora Rosa cita o contágio, uma das características da emoção, admitindo que não está imune a ele. Por outro lado, afirma também que “*[...] tem que conter muita coisa, respirar para estar tendo uma postura adequada [...]*”, deixando transparecer que conhece estratégias para manter o controle emocional.

Constata-se pela resposta da professora que a emoção é aparente, visível, e que pode ser percebida tanto na criança quanto no adulto, por uma de suas características – a plasticidade, que se revela no ser humano pela expressão corpórea. O emotivo, além de alterações internas e viscerais, como aumento do batimento cardíaco, manifesta expressões que são externas e, portanto, perceptíveis, como mudanças na face, o riso, o choro, alterações no tom da voz etc. A emoção, em sua constituição de origem orgânica, é expressa pelos movimentos corporais, com o auxílio e sustentação do tônus, que garante ao indivíduo o equilíbrio corporal. Sua manifestação pode utilizar-se da liberação de energia nas expressões de alegria e cólera e da contenção de movimentos, presente no medo e na tristeza.

As professoras Silene e Lucilene tiveram dificuldades em distinguir emoção, sentimento e paixão. Apresentam respostas breves, indicando que, embora saibam que tais conceitos não podem ser considerados sinônimos, têm dificuldade para defini-los e diferenciá-los. Nos diálogos reproduzidos a seguir, a letra P refere-se à pesquisadora e as outras letras correspondem às iniciais dos nomes das professoras entrevistadas.

P: O que é emoção?

S: Emoção é um sentimento.

P: E sentimentos?

S: É, emoção.

P: E paixão?

S: Paixão eu acho que aquele gostar mais físico, não é? Não sei.

P: Então, pensando assim: você compreende que afetividade é carinho, a emoção seria um sentimento, mas me de um exemplo de emoção.

S: Da criança, a emoção da criança?

P: Isso.

S: Hum, ela chora, fica sentida quando o colega bateu. (Entrevista professora Silene).

A partir das respostas apresentadas, identifica-se a falta de clareza das professoras em relação à terminologia das palavras. A professora Silene exemplifica a emoção, ressalta as mudanças que ocorrem com a criança e que são explicitadas pelo corpo humano, mas tem dificuldade em apresentar sua concepção.

Wallon (1971), em seus estudos, dedicou maior ênfase à emoção. Uma das justificativas deve-se ao fato de os estados emocionais iniciarem a vida psíquica infantil, expressando aos adultos os estados de bem-estar e mal-estar. Pelo papel que assume na vida psíquica, a emoção é a linguagem antes da fala. O autor também aborda os sentimentos e a paixão, salientando suas peculiaridades, incluindo-os na gama de manifestações da afetividade.

Segundo a teoria walloniana, o sentimento e a paixão diferem da emoção, porque precisam da representação mental e, por conseguinte, revelam-se como estados psíquicos duradouros. Ainda, conforme o autor, as emoções podem refinar-se em sentimentos, quando as expressões emocionais externalizadas passam a ser internalizadas com subsídios dos mecanismos da cognição, isto é, da razão.

A paixão também depende do desenvolvimento cognitivo da criança para ser expressa. Conforme Wallon (1995), essa manifestação é o último plano da vida afetiva, que principia por volta dos três anos ou a partir do momento em que criança adquire a consciência de si e do outro. A criança apaixonada se esforça para tornar em realidade os seus desejos e emprega o raciocínio para a obtenção dos seus ideais.

Diante das concepções presentes nos discursos das professoras, emerge a necessidade de uma formação continuada que contemple a afetividade como elemento inerente ao desenvolvimento humano e corresponsável pela aprendizagem, de maneira a instrumentalizá-las para melhor poderem lidar com as manifestações emocionais.

DIMENSÃO AFETIVA: CONCEPÇÕES EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS

A segunda categoria, ‘dimensão afetiva – concepções em relação às práticas’, é composta pelos questionamentos: Considera que as manifestações afetivas permeiam sua relação com a criança? Como? O que você considera importante no seu relacionamento com as crianças? Como você age diante dos estados emocionais (choro, cólera, raiva, alegria) vivenciados pela criança? Em quais situações vivenciadas na rotina você identifica predominância da afetividade? Para você, afetividade e cognição são distintas? Por quê? Complete: “Para você, a criança é...”; “Eu sou afetiva quando...”.

No que concerne à frase “*eu sou afetiva quando...*”, as respostas das professoras assim se mostram:

Eu acho que eu sou afetiva, [...] pelo menos eu procuro ser sempre, independente da situação. Porque não é só em uma situação que agrada, que é mais agradável que você vai ser afetiva; talvez, na situação pior, em que a criança está lá se esgoelando, chorando, naquele desespero, que ela precisa que a gente seja afetiva [...] (Professora Rosa).

Quase sempre (risos). Eu acho que eu espelho assim as crianças que eu trabalho. Em todo momento você tem que estar bem, a criança sente quando você não está bem. Então, quase sempre você tem que estar. Pelo menos, se desligar do mundo lá fora e se concentrar naquilo que você está fazendo aqui. Então, quase sempre você tem que estar bem. Por elas, por respeito a elas, eu acho que você tem que estar bem. (Professora Lucilene).

Segundo a professora Zenaide, ela é afetiva “[...] quando está contribuindo com o desenvolvimento da criança, quando está auxiliando, amparando, em todo momento”. Já a professora Silene diz: “[...] eu acho que quando eu estou olhando para essa criança, cuidando. Eu acho que em todos os momentos, porque em todos os momentos você está preocupada com a criança”.

A professora Rosa, ao afirmar ser sempre afetiva, independentemente de a situação ser agradável ou ruim, demonstra que “ser afetiva” é uma consequência de um estado em que se encontra a criança. Talvez aqui ela não deixe transparecer que a afetividade não se desloca da sua prática, ou seja, não existe somente no campo relacional, mas está em seu planejamento.

Todas as professoras se consideram afetivas em todo o momento, o que implica a compreensão de que o ser humano é constituído de modo completo, isto é, pela dimensão afetiva, motora e cognitiva. Embora em determinadas situações haja predomínio de uma em relação à outra, as dimensões funcionais não desaparecem, apenas permanecem em estado de latência.

O agir afetivamente não pode ser compreendido como uma peculiaridade da mulher e, portanto, característico de maternagem. A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para a elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar.

As manifestações afetivas permitem o estabelecimento de interações entre a criança e os adultos; pelo seu caráter de mobilizar a atenção do outro, tornam possível o estabelecimento de vínculos. A convivência entre os envolvidos no processo educativo demonstra que é inevitável não afetar e ser afetado pelas expressões emocionais, sentimentais e passionais. A criança mantém interações desde o seu nascimento, e as relações com diferentes adultos possibilitam a ampliação do seu repertório de conhecimentos, de formas de sentir, pensar e expressar.

ROTINA DA AFETIVIDADE

Na dimensão ‘rotina da afetividade’, foi possível identificar, pelas observações, como as expressões afetivas permeiam as interações entre a professora e as crianças nos momentos da recepção, alimentação, banho, sono e atividades livres e dirigidas, sinalizando situações de alegria, raiva, choro, bem como vivências que provocam contentamentos e descontentamentos.

A partir do episódio selecionado, buscamos apresentar como a dimensão afetiva está presente em todas as situações de cuidado e educação da criança, ficando como questionamento a qualidade das interações vivenciadas.

Os bebês são alimentados pelas professoras, que oferecem os alimentos de acordo com a mastigação da criança. Por exemplo, a sopa é a mesma, só que, para os menores, é passada na peneira, para as maiores, amassada com o garfo, e para os que estão próximos de mudar de agrupamento é oferecida a comida dos “maiores”: arroz, feijão, salada e carne. O momento é tranquilo, e é realizado juntamente com os outros agrupamentos. Depois do almoço, os bebês retornam para sala, as professoras realizam a troca de roupas e de fralda, quando é necessário, e os bebês são colocados para brincar no colchonete, onde são disponibilizados diferentes materiais (livros e brinquedos). O ambiente é composto por músicas infantis calmas. Alguns bebês começam a ter sono e são colocadas no berço, enquanto outros brincam e dançam sob a responsabilidade da professora Lucilene. (Observação no agrupamento dos bebês).

O momento da alimentação, assim como o do sono, é constituído por rituais. Em relação ao sono, antes de as crianças dormirem, é fundamental que estejam limpas e se sintam bem. Assim como no banho, os momentos em que a criança experimenta os diversos alimentos e aquele em que descansa e dorme são marcados por trocas afetivas entre as crianças e as professoras.

A professora Rosa coloca uma música sobre peixinhos e cantou juntamente com as crianças. Depois, desenha no chão, com o giz, um peixinho para cada criança, formando com as disposições dos desenhos uma roda. A professora conversa sobre os peixinhos, seu habitat e depois fixa cartolinas no chão e disponibiliza giz de cera, para que as crianças desenhem peixinhos. A dinâmica dessa atividade exige que a professora tenha maior atenção em relação aos conflitos entre as crianças, por exemplo, a disputa pela folha que estão pintando.

Enquanto estávamos em roda, P chora quando Rosa coloca B no colo.

Para chamar a atenção da professora, P começa a rasgar um cartaz, e ela propõe:

- Vamos tirar esse cartaz?

- Agora teremos que fazer um sobre o peixinho ... você quer me ajudar a retirar? (Observação realizada na sala de referência das crianças pequenas).

A proposta de atividade da professora Rosa reflete um projeto que estava sendo desenvolvido pelas crianças do agrupamento. Os projetos de trabalho são uma das alternativas metodológicas usadas pelas professoras. Segundo Hernández (1998), a função dos projetos de trabalho é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos e apresentar à criança como se dá o seu processo de ensino-aprendizagem, não estabelecendo uma sequência única e geral.

Ainda conforme o autor, para a realização de um projeto de trabalho, pode-se seguir alguns itens: escolha do tema ou problema, processo de pesquisa, seleção de fontes de informação, estabelecimento de critérios para ordenar e interpretar fontes, hipóteses, estabelecimento de relações com outros problemas, elaboração do conhecimento adquirido e transformado, avaliação e conexão do tema aprendido com um novo tema ou problema. Entretanto, os itens que caracterizam os projetos de trabalho não são fixos, mas servem de fio condutor para a atuação do professor em relação às crianças.

Dessa forma, o trabalho com projetos considera a curiosidade infantil para a proposta de temas a serem pesquisados. Nota-se que a sequência de atividades da professora Rosa tem os peixinhos como contexto.

MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS

Na dimensão ‘manifestações emocionais’ apresentaremos um episódio que demonstra as expressões emocionais que as crianças e as professoras revelam, nos momentos de interação, por meio de movimentos e palavras, bem como as estratégias que o adulto, parceiro experiente, utiliza para eliminá-la ou alimentá-la.

O episódio analisado concerne ao momento da alimentação. Na instituição investigada, todos os agrupamentos recebem a alimentação no mesmo horário. As crianças de (4 meses a 1 anos e 4 meses) são alimentadas pelas professoras, enquanto as outras crianças (1 ano e 5 meses a 3 anos) se alimentam sozinhas, mas não com autonomia para colocar a comida.

Costa e Guimarães (1998, p. 123) apontam que “[...] frequentemente a criança escolhe a comida não por causa do sabor. Às vezes ela quer ou não o alimento por causa de alguma outra característica dele, como cor ou forma. Outras vezes, ela quer ou não, porque relaciona o alimento com alguma experiência que viveu”.

Rosa coloca a comida das crianças e pergunta o que A quer. Ele diz:

- Purê!

A professora coloca o purê e entrega para a criança.

Assim que ele vê o prato com o purê, começa a chorar e diz:

- Eu quero carne também.

Ela diz:

- Mas você não disse que era só purê?

A professora pega o prato, coloca a carne e devolve o prato para a criança.

Nessa hora, ele começa novamente a chorar.

Rosa diz:

- Você disse que também queria carne, eu coloquei, por que está chorando?

A criança chora mais alto.

Nesse momento, a professora Zenaide intervém:

- O que foi, A?

- Me fale o que você quer, eu preciso que você fale, para que eu possa ajudá-lo.

A professora Rosa fala:

- Ele não fala o que quer, vou ignorá-lo.

A criança continua chorando, e, quando se acalma, Zenaide se aproxima novamente dele e pergunta:

- Você quer comer? Posso te servir?

- Eu quero!

- O quê?

- Purê e carne.

- Mas você não quis, quando a Rosa colocou...

- Eu quero!

Zenaide coloca o purê, a carne e entrega o prato para A.

A criança pega o prato, mistura o purê com a carne, assim como ele havia visto a professora Rosa fazer para os bebês, e come.

A professora Zenaide, observando a ação da criança, me fala:

- O que ele queria era que misturássemos, mas ele poderia ter falado.

A professora percebeu o desejo da criança, depois daquele momento de emoção! (Observação realizada no refeitório).

No episódio relatado, verificamos que a professora Rosa buscou atender ao desejo da criança, embora não tenha obtido êxito. O choro de A conseguiu irritá-la de tal modo que a decisão dela foi ignorá-lo, no momento da manifestação. O choro, expressão emocional, demonstra o descontentamento.

Conforme Piotto et al. (1998, p. 120), a criança nota a irritação que causa no adulto quando não quer comer e, algumas vezes, usa esse artifício “[...] como forma de protestar, expressar sua insatisfação. Ou ainda como forma de garantir a atenção do adulto”.

A atitude da criança A evidencia oposição à situação, pelo recurso de dinâmica turbulenta. Essa ocorrência se dá porque a estruturação do ambiente está em desacordo com as necessidades das crianças, ou seja, a criança chorou porque o seu prato era diferente dos demais, situação que poderia inexistir, caso a criança tivesse autonomia para se servir.

A intervenção da outra professora responsável pelo agrupamento, e sua sensibilidade para respeitar a expressão das emoções, permitiu a reflexão sobre a motivação para o acontecimento daquela situação, demonstrando o conhecimento das professoras sobre a incompatibilidade entre emoção e razão, e o diálogo como estratégia cognitiva com função de representação verbal das alterações corporais.

INTERAÇÕES CRIANÇA-CRIANÇA

É com o auxílio das interações que a criança evolui em todos os conjuntos funcionais – afetivo, motor, cognitivo e da pessoa. As relações com os adultos e demais pessoas que compõem o círculo de convivência infantil permitem a ampliação do repertório de situações e sensações vivenciadas pelas crianças. Portanto, para que ocorra o desenvolvimento psicológico qualitativo da dimensão afetiva, a interação é fundamental. Buscando apresentar processos interativos entre criança-criança, selecionamos um episódio.

O episódio demonstra a interação entre os bebês, sendo um deles com seis meses de idade e o outro com onze meses. Em relação aos estágios de desenvolvimento propostos por Wallon, ambos se situam no período emocional, isto é, os gestos expressivos são o meio de expressão e comunicação dos anseios e vontades do bebê.

L e G estavam brincando no colchonete com miniaturas de animais. As duas crianças movimentam os bichinhos e emitem sons. G pega o bichinho e o coloca perto do olho de L. Quando o outro bebê vai pegá-lo, G puxa o brinquedo e tenta puxar o cabelo do colega. Nesse momento, a professora

Lucilene pega a mão da criança G e acaricia os cabelos e a face de L, dizendo:

- Carinho, G, você pode fazer carinho. (Observação no agrupamento dos bebês).

Os bebês usam os recursos dos sentidos – tato, visão, olfato, paladar e audição – e as sensações por eles provocadas como instrumentos de comunicação. Os bebês L e G interagem com a ajuda dos movimentos possibilitados pelo corpo e estabelecem, segundo Ajuriaguerra (1983), o diálogo tônico, baseado nos gestos intencionais, portanto, expressivos.

Para manter a posse do brinquedo, G tenta afastar o outro bebê, provavelmente repetindo movimentos já realizados anteriormente e que foram significados pela criança, como forma de garanti-lo. A postura da professora incentiva outra maneira para a resolução da manifestação de G, mostrando mais uma função para as mãos que podem causar desconforto, ou seja, o ato de fazer carinho. Contudo, é necessário pensarmos que, aliado ao significado de cariciar o outro bebê, G só poderá compreender a desaprovação do gesto em relação a L, se as expressões faciais e o tom de voz da professora indicarem o descontentamento.

Vivenciamos, nesse agrupamento, alguns momentos em que as crianças estavam próximas e, por diversos motivos, dirigiam-se contra as outras, em direção aos cabelos e ao rosto e, quando percebiam o olhar da professora, mudavam o gesto, sinalizando que estavam fazendo carinho e até sorriam, buscando atingir a aprovação das professoras. Essas atitudes se assemelham às do estágio personalista, precisamente a sedução, fase em que a criança procura a atenção do adulto por ações que os agradam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo como objeto de estudo e aprofundamento as concepções de afetividade, emoção, sentimentos e paixão e as relações entre professor-criança e criança-criança, delimitamos o período do desenvolvimento infantil, que corresponde à faixa etária de zero a três anos de idade, para melhor compreendê-lo.

Consideramos a creche um espaço educacional de interação e desenvolvimento infantil, composta por profissionais que planejam, preparam e colocam em ação atividades dirigidas ou não, mas com intencionalidade, uma vez que sabem o que querem atingir com o que está sendo proposto e têm o cuidar e o educar como norte de sua atuação docente e como função da Educação Infantil.

No que diz respeito à sistematização dos dados, definimos cinco categorias

de análise: ‘dimensão afetiva – concepções’; ‘dimensão afetiva: concepções em relação às práticas’; ‘rotina da afetividade’; ‘manifestações emocionais’; ‘interações criança-criança’.

Na categoria ‘dimensão afetiva concepções’, notamos que as professoras, principalmente Silene e Lucilene, tiveram dificuldades para definir verbalmente as concepções de afetividade, emoção, sentimento e paixão. Tal dificuldade pode ser explicada por alguns motivos: nervosismo diante a nova situação por elas vivenciadas – entrevista; falta de reflexão no que tange às práticas por elas desempenhadas, cotidianamente; e subsídios teóricos garantidos pela formação inicial de modo insuficiente. Para as professoras Rosa e Zenaide, o maior obstáculo foi explicitar a concepção de paixão, manifestação que, embora citada pelos estudos wallonianos, precisa de maior aprofundamento teórico.

Na primeira categoria, deparamo-nos com o que Borba e Spazziani (2007) e Almeida et al. (2010) e a própria teoria walloniana sinalizaram, quer dizer, a falta de clareza e definição entre a afetividade e suas manifestações, como se as terminologias fossem sinônimas e indistintas.

A análise dos dados coletados revela igualmente o papel fundamental dos profissionais que atuam com os bebês e as crianças. Ao lidar com as manifestações de tonalidades desagradáveis que potencializam o surgimento de situações de angústia e ansiedade, as professoras podem diluir as manifestações prejudiciais ao desenvolvimento infantil e promover práticas educativas com tonalidades afetivas positivas.

Na segunda categoria ‘dimensão afetiva: concepções em relação às práticas’, as respostas das professoras evidenciam que, em todas as suas práticas relativas à criança e o bebê, a afetividade está presente e as relações interpessoais são mediadas pelos aspectos afetivos.

Na terceira categoria, ‘rotina da afetividade’, foram apresentados episódios de interação entre professora-criança nos momentos que integram o cuidado e a educação. As práticas analisadas mostram o respeito do adulto às necessidades das crianças e a preocupação com o desenvolvimento integral infantil.

Na quarta categoria, ‘manifestações emocionais’, ressaltam-se situações de controle e descontrole emocional, mesmo que todas as professoras investigadas reconheçam o contágio da emoção, nas interações com as crianças. Em um dos episódios examinados, a professora Rosa entrou no “circuito perverso” (DANTAS, 1992) irritando-se com a falta de diálogo e insistência do choro da criança A, em contraposição a outros episódios que evidenciam o controle emocional e a postura adequada das profissionais, apontando que as

crises e conflitos dos pequeninos estão de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontram, sendo a oposição fundamental e dinamogênica para a formação da personalidade (GALVÃO, 1996).

Na última dimensão, ‘interações criança-criança’, notou-se que as crianças até três anos recorrem ao adulto de referência na creche em praticamente todas as situações vivenciadas, como norte de apoio e segurança. Portanto, assim como Rodrigues (2008), consideramos fundamental o planejamento de situações que permitam maior interação entre criança-criança, como elemento promotor do desenvolvimento infantil.

Tendo por pressuposto que a afetividade – emoção, sentimento e paixão – se manifestam pela ativação provocada pelo outro, adulto ou criança, podemos afirmar que as interações são promotoras dos estados afetivos.

Com base nos resultados destacados nesta pesquisa de mestrado e nas demais investigações expostas, ressalta-se que, no contexto da creche, as professoras podem determinar a quantidade e a qualidade das interações afetivas.

Portanto, o planejamento das ações que serão desenvolvidas precisa possibilitar aos bebês e às crianças pequenas: explorar e interagir com os seus companheiros; brincadeiras e situações em que possam engatinhar, correr, pular, dançar, representar, expressar seus sentimentos, emoções, conflitos e paixões; objetos que possibilitem construir, encaixar, montar; e interações que revelem acolhimento e atenção, diante das posturas emocionais das crianças.

Os resultados também apontam como implicações educacionais, a necessidade de repensar a formação do profissional que atuará na Educação Infantil no que diz respeito ao desenvolvimento afetivo infantil, e a elaboração de um currículo para a primeira etapa da educação básica, que tenha como princípio norteador a concepção de criança integral, que precisa ser contemplada com práticas educativas planejadas e pautada na relação dialética entre adulto-criança e criança-criança.

Nota

ⁱ Designação proposta pela LDB no. 9.394/96.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. *Manual de psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1983.

ALMEIDA, L. R. et al. A produção de teses e dissertações do PED - PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 31, p. 105-138,

ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752010000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 18 fev. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas: Papirus 2008.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008a.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M. L. Afetividade no contexto da Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2007. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Maria Carmem Barbosa (consultora), Brasília, 2009.

COSTA, E. A.; GUIMARÃES, L. Bem-vinda, Dona Maria Chicória. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 123-124.

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.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

PIOTTO, D. C.; FERREIRA, M. V.; PANTONI, R. V. Comer, comer...comer, comer...é o melhor para poder crescer... In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 120-122.

RODRIGUES, S. A. *Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana*. 2008. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Editora Plano, 2002. p. 63-85.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

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