

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**CLAUDIA CRISTIANE TEIXEIRA DOS SANTOS GUSSO**

MARINGÁ

2012

CLAUDIA CRISTIANE TEIXEIRA DOS SANTOS GUSSO

**INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador(a):

Prof(a). Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva

MARINGÁ

2012

CLAUDIA CRISTIANE TEIXEIRA DOS SANTOS GUSSO

**INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de  
Pedagogia da Universidade Estadual de  
Maringá, como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em  
Pedagogia, sob a orientação da Profa.  
Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.(a) Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva

---

Prof. (a) Dra. Leonor Dias Paini

---

Prof. Dra. Regina Lúcia Mesti

Maringá, 13 de Novembro de 2012.

**Ao meu Deus,**

Que me conheceu, enquanto eu ainda era informe no ventre de minha mãe, que me escolheu, me ungiu, e me constituiu para edificar e para construir.

## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais, Dair e Ernestina, por serem instrumentos nas mãos de Deus para me dar a vida.

A meus filhos, Maurício Henrique e João Victor pela compreensão e ajuda nos dias difíceis, amo vocês.

A meu marido, Nelson (amor eterno), que com seu amor, carinho, e paciência tem conseguido extrair o melhor que há em mim.

A minha Tia Marinez, pelas orações e palavras de carinho nos momentos mais difíceis.

A Tia Cida, por me mostrar a alegria que existe no sorriso de uma criança, pelas orações e carinho a mim dispensados.

A minhas colegas de turma, com vocês aprendi que a vida nos dá novas oportunidades a cada novo amanhecer.

As minhas amigas Analice, Bárbara, Cassia, Enedina, Lie, Rosemeire e Waldirene, por me ensinarem que existem amigas que são mais chegadas que um irmão.

Aos meus professores da graduação, pela dedicação, carinho e força, obrigada por compartilharem vosso conhecimento.

A professora Dra. Leonor Dias Paini, por ser instrumento nas mãos de Deus e abrir a primeira porta das muitas que precisarão ser abertas.

A professora Dra. Regina Lúcia Mesti, por me mostrar que a docência é uma arte, e como tal deve ser exercida na plenitude de sua beleza.

A professora Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva, pela orientação, pela paciência, carinho, e zelo no exercício da docência. Sua conduta me impulsiona a ser melhor a cada novo amanhecer, obrigada.

E finalmente, mas não menos importante, às crianças da Primeira Igreja Presbiteriana Renovada de Maringá, por me permitirem amá-las, e por me amarem de forma tão sincera e sublime. Com vocês eu aprendi que o amor tem poder para curar e transformar.

“Creio que quando a humanidade tiver adquirido plena compreensão da criança encontrará um modo muito mais perfeito de tratá-la”.

Maria Montessori, s.d., p. 28.

GUSSO, Claudia Cristiane Teixeira dos Santos. **Interação adulto criança no ambiente da educação infantil**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual de Maringá.

### **Resumo**

Por meio da presente pesquisa tive a intenção de investigar e compreender a interação que se estabelece entre o adulto e a criança no ambiente da educação infantil. Nessa direção estudamos o desenvolvimento da afetividade na criança, a partir dos trabalhos de Henri Wallon, com vistas a compreender os efeitos das experiências de interação vividas no espaço da educação infantil. Além da pesquisa teórica, desenvolvemos uma investigação de caráter empírico por meio do qual buscamos identificar, pela observação e pelo registro, ações que revelaram a qualidade das interações afetivas de natureza física e verbal por parte dos educadores no espaço da educação infantil.

**Palavras-chave:** Criança. Afetividade. Educação Infantil.

GUSSO, Claudia Cristiane Teixeira dos Santos. **Adult-child interaction in the child education environment.** Monography (Completion of course work)– Universidade Estadual de Maringá.

### **Abstract**

Through this research I intended to investigate and understand the interaction that is established between adult and child in the child education environment. In this direction we have studied the development of affection in children, from the works of Henri Wallon, in order to understand the effects of interaction experiences lived in the area of child education. Besides the theoretical research, we developed an empirical character research by means of which we seek to identify, by observation and record, actions that revealed the affective quality of interactions of a physical nature and verbal by the educators in the space of child education.

**Key-words:** Child. Affection. Child Education.

## Sumário

<b>1 - Introdução</b> .....	11
<b>2 – Fundamentação Teórica</b> .....	12
A compreensão do psiquismo humano na perspectiva de Henri Wallon .....	12
Henri Wallon... sua história .....	13
Como Wallon chegou à psicologia da criança?.....	13
A educação por Henri Wallon .....	14
O desenvolvimento da pessoa completa.....	16
O papel do outro na construção da personalidade da criança.....	17
A influência do social na construção da consciência da criança .....	19
Wallon e os estágios de desenvolvimento da criança.....	22
A gênese da vida afetiva .....	23
A natureza das emoções.....	24
A emoção e a afetividade no desenvolvimento da criança.....	25
O papel do movimento no desenvolvimento da criança.....	28
<b>3- Metodologia</b> .....	29
Considerações metodológicas sobre a pesquisa empírica .....	29
A pesquisa .....	30
O Centro Municipal de Educação Infantil investigado .....	32
Os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do Centro Municipal de Educação Infantil investigado .....	32
A criança e o Professor .....	34
Apresentação e Análise dos dados coletados .....	35
Tipos de Contato .....	36
Tipos de Verbalização .....	38
<b>4- Considerações Finais</b> .....	40
<b>5- Referências</b> .....	44

## **1 - Introdução**

Nesse estudo procuramos investigar como se desenvolve o processo de interação adulto e criança no ambiente da educação infantil. A motivação para esse trabalho surgiu a partir dos primeiros contatos estabelecidos com os atores observados nesta pesquisa, por ocasião do estágio supervisionado do curso de pedagogia na educação infantil no primeiro semestre de 2010. Nesse sentido, este estudo consiste em observar e analisar os conflitos e as dificuldades enfrentadas entre os sujeitos envolvidos nesse processo, com os olhos voltados ao processo de desenvolvimento da criança, sem contudo, deixar de olhar para os adultos e seus conflitos.

Almeida (2011, p. 71) destaca que em sua teoria psicológica, Wallon estuda a pessoa completa, analisando-a em seus “domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada”, demonstrando como ocorre o desenvolvimento da criança a partir da abordagem psicogenética. Segundo a autora, Wallon considera “o estudo da criança fundamental, pois é nessa fase inicial de desenvolvimento que a maior parte dos processos psíquicos tem origem.”

Para Wallon (1968, p. 11) conhecer a criança é função do adulto, pois “a criança sabe apenas viver sua infância”. Nesse sentido é fundamental que, instrumentalizado com esse conhecimento, o adulto ajude a criança a viver bem sua infância.

Por meio desta pesquisa buscamos responder a uma questão principal: Como ocorrem os relacionamentos estabelecidos entre os adultos e as crianças no ambiente da educação infantil? Para tal voltamos nossa investigação a aspectos singulares da organização desse segmento escolar, tais como: - De que forma se concretiza o compromisso com cuidar das crianças na educação infantil por parte dos educadores?

- Quais são, como se dão, e com que freqüência acontecem os estímulos afetivos por parte dos adultos para com as crianças?

Partindo do pressuposto de que os conflitos gerados pela própria dinâmica de produção material da atual sociedade capitalista nos levam a desenvolver comportamentos de ansiedade, de angústia e estresse, e que esses comportamentos podem ocasionar reflexos em nossas relações no ambiente de trabalho, levantamos a seguinte questão indagadora: Como são construídos os relacionamentos afetivos na interação entre o adulto educador e a criança na educação infantil? Será que o adulto educador não está deixando que comportamentos de ansiedade, angústia e estresse interfiram no desenvolvimento de seu trabalho com a criança?

Nessa perspectiva apoiados em uma orientação walloniana, julgamos que o adulto educador deve preocupar-se em atender e compreender todas as etapas do desenvolvimento da criança, adequando a escola às possibilidades e necessidades da criança, pois quando buscamos adaptar a orientação do ensino à natureza da criança nossa atuação torna-se psicológica (ALMEIDA, 2011 ).

## **2 – Fundamentação Teórica**

### **A compreensão do psiquismo humano na perspectiva de Henri Wallon**

Segundo Galvão (1995) Wallon estuda a criança na intenção de compreender o psiquismo humano, focado no desenvolvimento dos campos da afetividade, cognição e motricidade da criança. Isso porque, segundo Wallon é no estudo com a criança que temos acesso à gênese dos processos psíquicos. Nessa perspectiva, seus estudos buscam revelar quais são os vínculos existentes nos campos da afetividade, cognição e motricidade da criança ao longo de seu desenvolvimento com ênfase à investigação sobre a constituição da personalidade.

Galvão (1995) ressalta que, para Henri Wallon o estudo da criança contribuirá sobremaneira no campo da educação, além de ser um instrumento para compreensão do psiquismo. Segundo Wallon a infância é um período único, porém fecundo, e cabe à educação atender à criança em todas as fases:

Uma educação que quer respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos progressos realizados deverá utilizar, pelo contrário cada fase da infância para assegurar a sua plena realização, de tal modo que não sejam atrofiadas ou perdidas, mas também que à sucessão das idades corresponda uma integração progressiva de atividades, das mais primitivas às mais evoluídas. Por conseguinte, a educação não poderá dispensar-se de ser orientada para o desenvolvimento da análise intelectual e da decisão autônoma. (WALLON, 1975, p. 15).

### **Henri Wallon... sua história**

Izabel Galvão (1995), estudiosa da teoria de Wallon em seu livro “Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, nos apresenta um perfil desse teórico.

Nascido na França em 1879 viveu em Paris até 1962, ano de sua morte. Filósofo e médico por formação, encontrou na psicologia a possibilidade de desenvolvimento de sua teoria, tendo a educação como objeto de estudo.

Sua vida foi traduzida por uma trajetória política marcada por seu comprometimento com causas sociais. Wallon pertencia a uma família tradicionalmente universitária e republicana, Galvão (1995) citando Zazzo observa que Wallon foi “um homem da contradição, num mundo de contradições, numa sociedade conflitante.” O teórico viveu no período das duas grandes guerras mundiais (1914 – 1918 / 1939 – 1945).

Wallon manifestava simpatia pelos regimes socialistas, interessava-se por discutir o materialismo dialético como método de análise e referencial epistemológico para sua psicologia. Adotou os ideais de libertação de Marx, conservando do marxismo não o ensino do dogma, mas, um método de análise.

### **Como Wallon chegou à psicologia da criança?**

Filósofo por formação, mas, movido pelo interesse em conhecer a organização biológica do homem, formou-se em medicina em 1908. Dedicou-se ao

trabalho com crianças portadoras de deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento até 1931, nos hospitais Bicetre e Salpêtrière.

Por ocasião da 1ª guerra mundial, no ano de 1914, trabalhou no front de combate atendendo ex-combatentes de guerra com lesões cerebrais, atividade que o levou a rever algumas concepções que havia desenvolvido no trabalho com as crianças portadoras de deficiências neurológicas. Desse modo direcionou seu interesse pela psicologia.

Em 1925 Wallon publicou sua tese de doutorado intitulada “A criança turbulenta”, fundando nesse mesmo ano, um laboratório destinado à pesquisa e ao atendimento clínico de crianças consideradas “anormais.” Seu laboratório de psicologia da criança funcionou por 14 anos junto a uma escola da periferia de Paris, o que lhe possibilitava acesso as crianças consideradas “anormais,” além de possibilitar contato com questões pertinentes à educação. Em 1939 o laboratório de psicologia mudou-se para uma sede definitiva, onde funciona até os dias atuais.

### **A educação por Henri Wallon**

Segundo Galvão (1995) foi o trabalho como psicólogo que aproximou Wallon do campo educacional. O teórico considerava que deveria haver uma relação de proximidade entre a pedagogia e a psicologia, e que a escola deveria ser o campo de estudo da criança. Assim, a pedagogia poderia fornecer à psicologia questões que deveriam ser investigadas, em contrapartida a psicologia deveria construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, oferecendo à pedagogia instrumentos para o aprimoramento de sua prática.

A atividade da criança só pode revelar-se no momento oportuno e por meio dos instrumentos que fornecem tanto utensílios materiais como a linguagem usada à sua volta (WALLON, 1975, p. 11).

Nesse sentido, Wallon escreveu inúmeros artigos relacionados à educação, como orientação profissional, formação de professor, interação entre alunos e adaptação escolar. Considerado um ativista do debate educacional de sua época, Wallon presidiu o grupo francês de Educação Nova nos anos de 1937 a 1962,

presidiu também a Sociedade Francesa de Pedagogia, onde se reunia com educadores a fim de trocar experiências. Nessas reuniões ele tinha um contato maior com os educadores e com os problemas concretos do ensino primário da França.

Do movimento da Escola Nova o estudioso que mais agradava Wallon era Decroly, pois Wallon identificava na educação belga pontos convergentes com sua psicologia, sobretudo no que diz respeito à necessidade da escola de perceber a criança como um ser total, concreto e ativo, que necessita manter-se em contato com o meio social. Em 1944 Wallon foi convidado a fazer parte de uma comissão instituída pelo Ministério da Educação Nacional, que fora encarregada de reformular o ensino na França. Em 1946 ele assumiu a presidência da comissão, substituindo o físico Paul Langevim. Os trabalhos realizados por esta comissão deram origem a um ambicioso projeto de reforma do ensino que nunca chegou a ser implantado, esse projeto é a mais clara expressão do pensamento pedagógico de Wallon. Tal projeto representava as esperanças de uma educação mais justa, para uma sociedade mais justa, pois deveria trabalhar a fim de adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, a fim de desenvolver, ao máximo, as aptidões individuais e a formação do cidadão.

Wallon (1975) define a educação como a influência exercida pela sociedade dos adultos sobre a vida das crianças, a fim de torná-las aptas à vida social. Para tanto, a proposta é apresentada em dois termos, primeiro: a representação social; e segundo a matéria individual, em que a pedagogia é responsável por descobrir os meios de se adaptar o indivíduo à sociedade. Para o teórico é preciso estudar a criança em todas as suas manifestações, sendo necessária a colaboração de todos que estão em contato com ela. Wallon defende que a observação e a análise dos fatos observados permitem levantar problemas e soluções necessárias a uma educação de qualidade.

## **O desenvolvimento da pessoa completa**

Segundo Galvão (1995) Wallon considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sendo sujeito de uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações externas encontradas ao longo de sua existência. Portanto o estudo do psiquismo não pode desconsiderar nem o fator biológico nem o fator social do homem, nem pode tratá-los como aspectos independentes. Nesse sentido para Wallon a psicologia deve dar um passo decisivo unindo o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico.

Galvão (1995) destaca que Wallon adota o materialismo dialético, pois para ele é a única “abordagem que permite a superação das contradições que entravam a objetiva compreensão da realidade, o teórico acreditava que este referencial apresenta-se particularmente fecundo para o estudo de uma realidade híbrida, como é a da psicologia” (Galvão 1995, p. 30).

A existência do homem é marcada pelas exigências antagônicas do organismo, por um lado e da sociedade, por outro, ou ainda, entre as contradições da matéria viva e da consciência. Assim, o estudo de seu psiquismo deve estar situado entre os campos das ciências naturais e sociais. Nessa perspectiva, a psicologia ao constituir-se como ciência precisa dar um passo decisivo de unir o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico. De acordo com os estudos de Galvão (1995) a proposta teórica de Wallon é o estudo da pessoa completa, nesse contexto a análise genética é para ele o “único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica” (GALVÃO, 1995, P. 31).

Propondo um estudo do desenvolvimento que compreenda os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade da vida infantil (afetivo, motor e cognitivo), visto ser o homem um indivíduo geneticamente social, Wallon propõe o estudo da criança contextualizada ou seja, nas suas relações com o meio. Nessa perspectiva, Galvão (1995) define o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa.

Wallon (1975) define que a psicologia genética estuda a transformação da criança em adulto. Segundo ele a psicologia genética não é um método particular de

se estudar o psiquismo humano, mas deve valer-se das disciplinas e dos métodos mais diversos, devendo recorrer ainda à anatomia comparada e à ecologia, à antropologia, à linguística, à história dos costumes e das religiões, às observações recolhidas sobre o crescimento somático e psíquico da criança.

Galvão (1995) esclarece que, para Wallon a observação é um instrumento privilegiado da psicologia genética, pois permite acesso à atividade da criança. Segundo ele, só poderemos entender as atitudes da criança se entendermos o ambiente no qual ela está inserida, advertindo porém que:

toda a observação supõe uma escolha, dirigida pelas relações que podem existir entre o objeto ou fato e a nossa expectativa, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais (GALVÃO, 1995, p. 36).

Nesse sentido, Galvão (1995) ressalta que, para Wallon o observador deve esforçar-se para explicar os referenciais prévios que influenciaram seu olhar e sua reflexão, segundo ele “um referencial inevitável para o adulto que estuda a criança é a comparação entre o comportamento desta e o seu próprio” (GALVÃO, 1995, p. 37).

### **O papel do outro na construção da personalidade da criança**

Wallon (1975) define consciência como sendo o “resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade” (p. 152), e que a modelação do eu não está ligada ao duelo entre o instinto sexual versus o imperativo social, conforme descrito por Freud. Para ele, a modelação do eu é consequência de inaptidões prolongadas a que o indivíduo está condenado em função de um processo de desenvolvimento extremamente lento, lentidão que só é justificável pela instituição da sociedade segura e organizada.

Para este autor, no processo de construção de si (eu) a criança depende exclusivamente do adulto. No início de sua vida, a criança possui apenas reações descontínuas, reações essas que não lhe permitem nem mesmo mudar de posição no caso de estar correndo algum perigo. Em seu primeiro ano de vida a criança

necessita que suas reações sejam “completadas, compensadas e interpretadas” (WALLON, 1975, p. 153).

Nesse período de vida da criança, suas reações estão relacionadas ao seu estado de bem ou mal estar, que para Wallon (1975), essas reações pertencem “aos sistemas espontâneos” – instintos das reações afetivas, sob o domínio da emoção. Sob a influência do campo emocional, a criança estabelece conexões entre as manifestações espontâneas e as reações necessárias à sua sobrevivência. A criança passa a associar, por exemplo, a hora da amamentação, o passeio com a mãe.

Wallon (1975) considera que estas associações fisiológicas posteriormente duplicam-se em outra, passando do plano da expressão, da compreensão e das relações individuais para a reação intencional, denominada por ele de manifestação emotiva, pois passa a ser um meio com resultados mais ou menos certos. Nesse momento abre-se um novo campo que merece atenção, a sagacidade que podemos constatar, pois, desse momento em diante a criança, passa a reconhecer e a localizar a pessoa que possa satisfazer suas necessidades.

Para Wallon (1975) os gestos, as atitudes, a fisionomia e a voz da criança estão sob o domínio da expressão, que tem uma dupla ação, “eferente quando traduz os desejos da criança, e, aferente quanto à disposição que estes desejos provocam nos outros” (WALLON, 1975, p. 154).

Segundo Wallon esta interdependência se estabelece dentro da natureza e do papel funcional das emoções. Para ele, as emoções conduzem a impulsos coletivos, à fusão de consciências individuais numa mesma alma comum e confusa, que corresponde a um estado psíquico mais primitivo de tomada de consciência por meio da qual o indivíduo afirma sua autonomia. O período inicial do psiquismo na criança é um estado de indivisão entre o que lhe é próprio, e o que é do outro. Todas as informações chegam simultaneamente à sua consciência e a deixam confusa, quanto ao que lhe é próprio e quanto ao que pertence ao outro, nesse momento, a união da situação do ambiente e do sujeito são globais e indiscerníveis.

Desse modo tem início a criança para Wallon (1975). O parceiro destaca-se da criança, mas, mantendo uma equivalência essencial, o “eu não tomou ainda em

relação ao outro esta espécie de estabilidade e de persistência que parece ser indispensável à consciência de si, e que nos parece constitutivo da pessoa” (p. 156). Por volta dos três anos acaba o período da alternância, desaparecem os jogos e o diálogo que muitas crianças têm consigo mesma, onde são alternadamente os dois interlocutores, surgindo uma nova etapa, que tem o aspecto de uma crise, a crise do personalismo, a criança passa a afirmar-se por meio da oposição. Nesse sentido o eu e o outro tornam-se complementares, permanecendo a alternância dos papéis, a fixação obstinada a um dos termos em presença, entretanto a distinção agora está nos objetos, sob a forma do meu e do teu.

Segundo Wallon (1975) até esse momento a criança cobiçava o que via na mão do outro, havia a necessidade de imitar o outro, mantendo uma certa indiferença entre o eu e o outro, a partir de agora a criança não deseja apenas usar as coisas (objetos), mas passa a ter a necessidade de possuí-los. Para o autor, esse primeiro desejo de propriedade está baseado num sentimento de competição que implica uma perfeita diferenciação do meu e do teu, e para tal a criança pode valer-se da mentira, da violência e da astúcia a fim de apropriar-se do que é do outro, que favorece à criança sua plena autonomia, ou seja, nesse momento, ela “acredita na exteriorização total dos outros e na integridade total do seu eu” (WALLON, 1975, p.157).

### **A influência do social na construção da consciência da criança**

Para Wallon (1975) o meio social é um complemento indispensável ao indivíduo, devendo corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e mais tarde às psicomotoras. Para ele, a constituição biológica da criança não é a única lei de seu destino, os seus efeitos poderão ser transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, e de suas escolhas pessoais.

Wallon relata que é difícil imaginar o homem antes da sociedade, suas existências parecem estar ligadas. Em função disso é que, para os antropólogos não bastam apenas os traços anatômicos para identificarem os princípios de uma

espécie, são necessários utensílios, sinais de sepulturas, crenças coletivas que pressupõem uma atividade, e isto é a sociedade.

Segundo Wallon (1975), o meio nada mais é do que um conjunto mais ou menos duradouro de circunstâncias onde desenrolam-se as existências individuais, comportando condições físicas e naturais, que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano a que corresponde. De modo geral, podemos falar de meios urbanos e rurais, sabendo que, mesmo entre eles existem interdependência de atividades. O espaço, porém não é o único e por vezes não é o fator mais importante na determinação dos meios. Podem existir meios funcionais que coincidem, ou não, com os ambientes locais, um exemplo disso são os meios profissionais, a escola e a família.

Wallon (1975) considera a escola um meio funcional, pois as crianças vão até lá para serem instruídas, devendo ser familiarizadas com uma disciplina e com as relações interindividuais, e ao mesmo tempo a escola pode ser um meio local, onde se encontram crianças de meios sociais distintos.

Com relação à família, Wallon (1975) a considera um meio funcional, pois é no convívio familiar que a criança começa a encontrar meios para satisfazer todas as suas necessidades sob uma perspectiva própria de sua família. A família é também o lugar, onde a criança conquista suas primeiras condutas sociais. Wallon ressalta porém que a unidade e a coesão familiar são necessários ao bom funcionamento dessa instituição.

Nesse contexto, Wallon (1975) ressalta que vários meios misturam-se dentro do mesmo indivíduo, alguns podem ser tímidos/humildes, outros extrovertidos/exibicionistas; alguns renegados e outros ambicionados. Desse modo, os meios reais podem ser duplicados na criança por juízos de valor ou por aspirações imaginativas, no desenrolar dos quais ela opõe a situação onde deseja estar, os meios em que a criança vive e ambiciona é que começam a dirigir sua conduta, seus hábitos e suas escolhas.

Wallon (1975) considera que a família é um grupo natural e necessário, pois representa para a criança a razão de sua existência – de ser ou não ser. Ela é colocada por seu nascimento no seu grupo familiar distinto, de tal forma que esse

lhe assegure alimentação, segurança e a primeira educação. Segundo ele, a ação que a família tem sobre a criança é resultado de sua estrutura, e não pode suportar amputações, nem desvios sem trazer conseqüências graves para cada um de seus membros, sobretudo à criança.

Para Wallon, a família reúne papéis essenciais, por exemplo, o do pai e o da mãe. A carência paternal provoca nas filhas uma reação de insubordinação em relação à pessoa da mãe, levando-as a reivindicar das formas mais diversas, a sua plena liberdade de conduta. Por sua vez, a carência maternal pode levar à perturbações menos graves que a falta do pai, visto que o papel da mãe é menos de autoridade. Diferenças nas funções paternas e maternas podem variar de acordo com a dinâmica de cada família segundo os juízos de valor que lhe são inerentes.

Wallon (1975) afirma que o grupo é essencial e indispensável ao processo de desenvolvimento da personalidade da criança. Assim para sua aprendizagem social, ele destaca que na já extinta URSS, uma das primeiras tarefas dos pedagogos era de organizar sua turma em grupos, onde todos fossem responsáveis por cada um e onde cada um tivesse responsabilidades particulares.

De acordo com o teórico, a existência de um grupo não está baseada apenas nas relações afetivas, mas, sua constituição impõe obrigações definidas aos seus membros. O grupo define o início de práticas sociais, visto que os grupos representam o conjunto de ações físicas, humanas ou ideológicas, e são muito eficientes na formação das crianças quando suas ações são ainda instáveis.

Segundo Wallon (1975) a criança deveria ser estudada sob duas perspectivas: a psicológica e a sociológica. Ele defende seu ponto de vista ao afirmar que todo progresso da criança em relação à consciência do “eu” origina-se de sua capacidade de imaginar a sociedade. No princípio de seu desenvolvimento o “eu” da criança é uma manifestação formal, visto que só se afirma em oposição ao outro, nos anos que se seguem a este desenvolvimento a criança vai adquirindo conteúdo. Ela vai refinando suas atividades, vai apropriando-se ainda que por imitação, de habilidades superiores que observa no outro. A cada ano, os meios agirão sobre a criança alargando e renovando seu desenvolvimento. Nesse sentido, os meios serão eleitos pelas crianças de acordo com suas preferências que poderão ser meios naturais como a família, ou sociais como a profissão. Em cada um desses

meios, a criança encontrará oportunidades de enriquecer ou modificar sua personalidade, e é por esse motivo que a psicologia e a sociologia deveriam combinar seus esforços na compreensão do desenvolvimento da personalidade da criança.

### **Wallon e os estágios de desenvolvimento da criança**

Para Wallon (1968) estudar a criança é essencialmente estudar os períodos que farão dela um adulto. Nesse sentido, Galvão (1995), afirma que o ritmo que marca as etapas de desenvolvimento da criança é descontínuo e marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. A autora destaca que, para Wallon a passagem de um a outro estágio não corresponde a uma simples ampliação, mas uma reformulação é um momento de crise que afeta visivelmente o comportamento da criança. A autora pontua ainda que, para Wallon, o desenvolvimento infantil é um processo conflitante. Conflitos de natureza social e conflitos de natureza gerados a partir do próprio eu, são avaliados por Wallon como propulsores do desenvolvimento, ou seja, como fatores dinamogênicos.

Galvão (1995) destaca que, o desenvolvimento do indivíduo para Wallon é uma construção progressiva, que acontece em fases, com predominância alternadamente afetiva e cognitiva, cada uma dessas fases possui seu próprio encanto, sua própria unidade solidária, a partir da qual surge um tipo predominante de atividade.

A autora destaca que Wallon pontua o desenvolvimento da criança em cinco estágios, a saber: impulsivo-emocional, sensório-motor projetivo, personalismo, categorial e o estágio da adolescência. Entre os estágios identificados pelo teórico, analisaremos mais profundamente os três primeiros, ou seja, o impulsivo-emocional, o sensório-motor projetivo e o estágio do personalismo, por serem os estágios que compreendem o objeto de estudo dessa pesquisa.

Segundo Galvão (1995) o estágio sensório-motor e projetivo, tem início no nascimento da criança e vai até o terceiro ano de idade. Nesse período, o interesse da criança volta-se à exploração do mundo físico. Assim, adquire-se a marcha e a

capacidade de apreensão que possibilitam à criança a manipulação de objetos e de espaços. Mas, o principal marco desse estágio é o desenvolvimento da função simbólica da linguagem. O termo projetivo, utilizado para nomear este estágio deve-se ao funcionamento mental da criança nesse período, pois o pensamento necessita de ajuda dos gestos para ser exteriorizado, o ato mental “projeta-se” em atos motores.

O estágio do personalismo compreende o período dos três aos seis anos de idade, momento em que ocorre o processo de formação da personalidade. Em outros termos, no estágio do personalismo se dá a construção da consciência de si, que acontece por meio das interações sociais. Nesse período, os interesses da criança são re-orientados para pessoas, com predominância para as relações afetivas.

Galvão (1995) enfatiza que ocorre uma alternância, nas formas de atividades na sucessão dos estágios. Em cada nova fase ocorre a inversão da orientação da atividade e do interesse da criança, ou seja: “do eu para o mundo, das pessoas para as coisas”, é o princípio de alternância funcional.

Dessa forma teremos no primeiro estágio da psicogênese uma afetividade impulsiva, emocional que será nutrida pelo olhar, pelo contato físico, expressa pelos gestos, pela postura e pela imitação. Já no estágio do personalismo, a afetividade incorpora os recursos intelectuais (linguagem), que foram desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo, trata-se de uma afetividade simbólica, expressa por palavras e ideias. A afetividade, neste período, pode ocorrer pela integração à distância, a presença física deixa de ser indispensável.

### **A gênese da vida afetiva**

De acordo com Wallon (1971) as adaptações e reações do indivíduo são fatores essenciais de seu caráter. Entretanto, na criança pequena não se pode ainda falar em caráter, visto que o caráter envolve uma assiduidade de reações, condição difícil de ser encontrada nas crianças, pela descontinuidade essencial observada em seu comportamento. Seus desejos são essencialmente descontínuos, a criança não apresenta condições de manter, evoluir nem progredir em seus desejos. Segundo o

autor, na criança bem pequena nada prossegue, ou persiste. Mas essa incoerência de conduta da criança resulta do fato de não observarmos as semelhanças de suas manifestações.

Para Wallon (1971) as situações nas quais a criança reage, são as que correspondem ao seu meio social, em cada idade a criança apresenta um tipo de comportamento, e todo comportamento é organizado a partir de algumas atividades fundamentais, que serão mais claramente decifradas a partir do estudo da criança.

### **A natureza das emoções**

Segundo Galvão (1995, p.57) o estudo da emoção “encontra-se na origem da consciência, e opera a passagem do mundo orgânico para o mundo social, do plano fisiológico para o psíquico”. A autora observa que, Wallon considera que as teorias clássicas a respeito das emoções estão baseadas numa lógica mecanicista. Dessa forma, tais teorias não se mostram capazes de explicar toda a complexidade que envolve as emoções. Entre essas teorias o teórico distingue duas tendências.

Na primeira abordagem dominante defendida por Kantor e Lapique (GALVÃO, 1995, p.57), a emoção é composta por reações incoerentes, caóticas, desproporcionadas, nas quais é impossível encontrar sistematização. Um exemplo disso é um motociclista que, em pleno trânsito urbano cruza irregularmente uma via preferencial, batendo em outro veículo, e tomado de uma cólera começa a agredir o motorista do outro veículo e o acusa do ocorrido. Esse, por sua vez, revida a agressão. Na situação descrita a emoção teve um efeito desagregador. Cannon (GALVÃO, 1995, p.58) destaca o poder das emoções em desencadear reações positivas. Isso pode ser exemplificado por uma situação em que, uma pessoa caminhando por um local ermo percebe que está sendo seguida. Temendo ser vítima de violência a pessoa dispara numa corrida desenfreada até não enxergar mais o sujeito que a seguia. O exemplo permite verificar que as emoções provocaram aumento de disponibilidades energéticas, o que para adeptos desta abordagem foi útil para uma ação sobre o mundo físico.

Galvão (1995, p. 59) ressalta que, Wallon não toma partido contrário ou em favor das emoções, mas, “defende que as emoções são reações organizadas e que se exercem sob o comando do sistema nervoso central.”

Para Wallon (1971, p.72) a emoção só é compatível com os interesses e a segurança do indivíduo quando composta por conhecimento e raciocínio. “O lugar mantido pela emoção entre os diversos sistemas de reações depende do estágio em que se situam no sistema nervoso os centros a ele correspondentes.”

Galvão (1995) considera que, quando Wallon dirige sua atenção para o estudo da criança, ele revela que é no meio social e não no meio físico, que devemos buscar o significado das emoções.

Nesse sentido Wallon (1971) destaca que a intervenção precoce das influências sociais só é produzida de forma eficiente, à medida em que essa intervenção possa: “a)- desenvolver a espontaneidade; b)- facilitar a passagem entre algumas formas de extinção e determinados aspectos de reação global; c)- selecionar em meio às conexões fornecidas pelo comportamento funcional as que melhor servirem ao contágio da emoção” (WALLON, 1971, p. 95).

Wallon (1971) afirma que as emoções dependem de situações impostas pelo ambiente social em que vivem os sujeitos, ou ainda de situações relacionadas ao seu próprio desenvolvimento psíquico.

### **A emoção e a afetividade no desenvolvimento da criança**

Para Galvão (1995) nos primeiros anos de vida da criança ela depende inteiramente de terceiros, sozinha ela não consegue nem mesmo sair de uma posição que lhe incomoda, seus movimentos não são eficientes. Nesse sentido, a primeira atividade da criança é desencadear no outro, reações que lhe ajudem a satisfazer suas necessidades, para isso o bebê utiliza mecanismos como gritos e gesticulações.

Os movimentos da criança recém nascida expressam estados afetivos de bem ou mal estar. Ou seja, a reação às situações desagradáveis enfrentadas pela

criança recém nascida, tais como cólicas, fome, etc, são expressas por espasmos gritos ou contorções. Em contrapartida, as situações agradáveis como a degustação do leite, ou o contato com a mãe, são expressas de forma mais calma e harmoniosa.

O modo como as pessoas do meio (pai, mãe, educador) interpretam às reações da criança recém nascida o conduzem a estabelecer correspondência entre seus atos e os significados destes no meio em que está inserida, tornando suas ações cada vez mais intencionais. É pela ação do outro que o movimento da criança recém nascida deixa de corresponder a um simples espasmo e passa a representar afetividade exteriorizada.

Galvão (1995) ressalta que, no início de sua vida a criança recém nascida sorri sem motivo aparente, um sorriso de natureza fisiológica. Contudo, a partir do sexto mês de vida, seu sorriso passa a ser um sorriso social, e as emoções como alegria, medo e cólera passam a ser melhor diferenciadas.

Para Wallon (1968) as emoções são sistemas de atitudes, que na criança constituem um modo global e arcaico de reações, operando assim as disposições psíquicas. Para esse teórico a emoção é que “imprime ao real o seu tom” (WALLON, 1968, p. 134).

Segundo Galvão (1995) Wallon considera que as emoções são a origem da consciência, por exprimirem através do jogo de atitudes determinadas disposições específicas de sua sensibilidade. Mas, as emoções só serão ponto de partida da consciência pessoal do sujeito através de seu convívio com o meio social. É no meio social que a criança receberá formas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais que lhe possibilitarão fazer distinções e classificações necessárias à percepção das coisas e de si mesma.

Para Wallon (1968) é nesse momento que se inicia a evolução da personalidade na criança, visto que a emoção tem a finalidade de unir indivíduos entre si, por meio das reações mais orgânicas e mais íntimas, e é desse processo que resultam gradualmente as estruturas da consciência.

Galvão (1995) esclarece que a emoção, o sentimento e o desejo, são manifestações da vida afetiva, na linguagem do senso comum, é costume tratar emoção e afetividade como sinônimas. O que efetivamente não o são.

Para Wallon (1968) as emoções são a exteriorização da afetividade, e é nas emoções que se assentam as formas mais primitivas de comunhão e comunidade. As relações resultantes dessa inter-relação aperfeiçoam e tornam possíveis suas expressões, fazendo da afetividade e da emoção instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados, tornando a afetividade progressivamente autônoma em relação à emoção.

Wallon (1968) considera que as influências afetivas que permeiam a criança desde a mais tenra idade, têm uma ação determinante em seu desenvolvimento mental. Isso se dá, não pelo fato delas determinarem na criança atitudes e maneiras de sentir, mas, por dirigirem e despertarem automatismos que o “desenvolvimento espontâneo das estruturas conserva em potência e por seu intermédio a reações de ordem íntima e fundamental. Fundindo desta maneira o social ao orgânico” (WALLON, 1968, p. 136).

Galvão (1995) destaca que no recém nascido os “estados afetivos são vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções” (GALVÃO, 1995, p. 62), e que por meio da aquisição da linguagem os recursos para expressão dos estados afetivos tornam-se mais diversificados. A fala possibilita a criança à representação mental das variações afetivas, possibilitando que situações abstratas possam ser expressas por palavras.

Para Wallon (1975), uma característica particular da espécie humana que se estabelece logo ao nascer é a “simbiose afetiva” (WALLON, 1975, p. 206). Segundo o autor, por volta dos três meses de idade, a criança sabe dirigir-se à pessoas à sua volta, especialmente a mãe de tal forma que essas lhe possam suprir as necessidades básicas, por meio de gritos, sorrisos e sinais de contentamento. Já a partir dos seis meses, a criança desenvolve o que Wallon chama de estado afetivo, neste estágio a criança vive tanto das relações humanas quanto de sua alimentação material.

Wallon (1975) aponta uma ligação indissolúvel, entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico. A partir de uma certa idade as condições do desenvolvimento psíquico são tão necessárias que conseguem vencer condições precárias do desenvolvimento biológico, ou seja as relações existentes entre o

desenvolvimento biológico e o desenvolvimento psíquico da criança são extremamente estreitas e importantes.

### **O papel do movimento no desenvolvimento da criança**

Segundo Galvão (1995) a psicogenética de Wallon atribui diversas significações ao ato motor. O movimento ocupa um papel fundamental na afetividade e no desenvolvimento da aprendizagem, além de sua importante função no mundo físico.

Para esta autora compreender a diversidade de significados do ato motor, implica antes admitir que existe atividade muscular mesmo sem o deslocamento do corpo no espaço. Galvão (1995) esclarece que Wallon “vincula o estudo do movimento ao do músculo, responsável por sua realização” (GALVÃO, 1995, p. 69). Nesse processo a musculatura possui duas funções: primeiro, a função que regula o movimento, o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, denominada cinética; e segundo, a função reguladora da variação no grau de tensão (tônus) dos músculos, denominada de postural ou tônica.

Na criança a primeira função do movimento no desenvolvimento é afetiva, no fim do primeiro ano de vida a criança desenvolve as praxias, ou seja, os gestos de pegar, empurrar, ou abrir, intensificando, deste modo, o movimento como instrumento de exploração do mundo físico, tornando a ação da criança à realidade objetiva, e, definindo o início da dimensão cognitiva do movimento.

Galvão (1995) ressalta que a função tônica tem íntima ligação com o movimento, refletindo no curso do pensamento e do intelecto. É a função postural que sustenta à atividade de reflexão mental. Nessa direção, a autora explica que a finalidade do movimento na percepção, conduz a criança a adotar atitudes que lhe possibilitam tomar consciência das realidades externas, concedendo à criança a capacidade de imitar, capacidade esta que, para Wallon revela de modo inegável, as origens motoras do ato mental.

Segundo Galvão (1995) a criança recorre ao gesto - imitação para completar a expressão de seu pensamento, a este processo Wallon denomina de mentalidade

projetiva, ou seja, o ato mental projetado em atos motores. O desenvolvimento da atividade cognitiva faz com que o movimento se integre à inteligência, tornando a criança mais autônoma em suas ações sobre o mundo externo.

Galvão (1995) ressalta que no processo do desenvolvimento da linguagem e aquisição do conhecimento, a escola desempenha um importante papel. A escola exige da criança uma disciplina física e um padrão postural, por vezes inadequado as suas possibilidades neurológicas. A criança tem dificuldades em permanecer parada e concentrada como exige a escola. Ao exigir que a criança permaneça parada por longos períodos, a escola impede que a criança expresse seu pensamento. A consolidação das disciplinas mentais ocorre por um lento processo gradual que depende não apenas de fatores neurológicos, mas, também de fatores sociais.

### **3- Metodologia**

#### **Considerações metodológicas sobre a pesquisa empírica**

Na tentativa de compreendermos as interações estabelecidas entre os adultos educadores e as crianças no ambiente da educação infantil, realizamos uma pesquisa de cunho etnográfico, por entender que este é o método mais adequado para a compreensão do fenômeno estudado. Nesse sentido André (2002, p. 30), esclarece que a pesquisa de cunho etnográfico busca a formulação de:

(...) hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

André (2002) explicita que o uso da pesquisa etnográfica no estudo da prática escolar se caracteriza principalmente por meio do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo-lhe reconstruir as relações que configuram a

prática diária da experiência escolar. Segundo esta autora, por meio das técnicas de pesquisa etnográfica temos a possibilidade de documentar o não-documentado, ou seja podemos desvelar os “encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar” (ANDRÉ, 2002, p. 41).

Ainda em relação à prática escolar André (2002) esclarece que conhecer mais de perto a escola, significa provocar um aumento nas relações e interações que a constituem. Assim é possível conhecer as forças que impulsionam ou que retêm a prática escolar, desvendando as estruturas de poder e o modo de organização que permeiam a escola, a fim de compreender o papel e a atuação de cada indivíduo envolvido nessa rede interacional de ações, relações.

Desse modo André (2002) destaca que o estudo da prática escolar não pode ser reduzido a um mero retrato de seu cotidiano, mas deve, sobretudo “envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente” (ANDRÉ, 2002, p. 42).

Nessa perspectiva realizamos no mês de outubro de 2011, um período de 10 horas de observação em duas turmas de um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Sarandi, estado do Paraná, sendo uma turma de maternal com idade entre 3 e 4 anos, e uma turma de pré I, com crianças a partir dos 4 anos, até os 5 anos.

## **A pesquisa**

Como já ressaltamos anteriormente nossa pesquisa é qualitativa de caráter etnográfico, para desenvolvê-la, além do levantamento bibliográfico, utilizado na fundamentação teórica desse trabalho, tomamos como modelo para nossa investigação empírica, uma pesquisa realizado em 1987, intitulada “Oportunidades do contato entre adulto e a criança em creches” das pesquisadoras da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Regina E. Secaf Silveira, Terezinha Fiorini Picolo, Vera Regina Perrone Delphino, Leonor Mortari Faria e Maria Clotilde Rosseti Ferreira. A pesquisa em questão conduziu nosso olhar quanto a

estruturação e a observação dos dados a serem colhidos por apresentar uma divisão das atividades que são desenvolvidas nos centros de educação infantil.

Na pesquisa modelo as atividades selecionadas para observação foram divididas em três grupos: Atividades diretas (executadas diretamente com as crianças); atividades indiretas (ligadas à instituição); e atividades de natureza particular.

As atividades, diretas, como já mencionadas são as executadas diretamente com as crianças. As autoras definem categorias para observação e análise das atividades diretas como destacamos a seguir:

- Tomar conta (TC) – supervisionar a criança sem envolvimento direto na atividade (supervisionar o banho, banheiro, refeição, locomoção, ou qualquer outra atividade);

- Cuidado Físico (FS) – prestar cuidados diretos de alimentação, higiene e saúde (dar mamadeira, água, alimentar, dar banho, limpar olhos, nariz, enxugar, vestir, etc...);

- Cuidado social (CS) – ensino recreação – é a participação do adulto junto à criança em situação de ensino, recreações na intenção de ensinar um conceito, uma tarefa ou apenas distrair a criança.

As atividades indiretas estão relacionadas às tarefas necessárias ao bom funcionamento da creche, sua organização formal, pessoal, manutenção, limpeza, relacionamento com a comunidade e com as famílias, ou seja todo processo de gestão da creche.

As atividades particulares incluem as ações de natureza particular, bate-papos entre os adultos, refeições realizadas longe das crianças, idas ao banheiro. (SILVEIRA, et al , 1987, p. 139-141).

As autoras da pesquisa que tomamos como modelo definem como contato qualquer comportamento do adulto dirigido a uma ou mais crianças. Entre eles Silveira, et al (1987) apontam: contato físico, contato físico afetivo, contato físico de controle, contato verbal e contato físico neutro.

Contato Físico envolve o contato entre as partes do corpo do adulto e da criança com pelo menos 10 segundos, que ocorre geralmente durante as atividades de cuidado físico; o contato físico afetivo envolve movimentos leves sobre partes do corpo da criança (acariciar, abraçar, beijar, fazer cócegas, dar a mão, passear, pegar no colo, etc...); o contato físico de controle envolve o controle do adulto sobre a criança, para restringir movimentos ou ações; o contato físico neutro é o que decorre da própria tarefa desenvolvida

pelo adulto com a criança (pegar na mão para ajudar a escrever, trocar fraldas, dar banho, etc...); o contato verbal é constituído por som ou palavra dirigida às crianças, a classificação da verbalização é feita no momento da observação. (SILVEIRA, et al , 1987, p. 141-142).

### **O Centro Municipal de Educação Infantil investigado**

Localizado na cidade de Sarandi, estado do Paraná, município com população de 79.686 habitantes segundo dados do IBGE de 2007, o centro está estabelecido no bairro residencial São José, prestando atendimento a 90 crianças na faixa etária entre seis meses a cinco anos. O Centro atende à crianças do bairro no período de 07:00hs as 17:00hs, possui em seu quadro de funcionários 05 professoras; 01 educadora; a diretora; que possui graduação em Pedagogia; 03 auxiliares de classe; 02 profissionais de serviços gerais e 01 vigia.

O Centro conta com três salas em funcionamento, uma para o berçário que atende as crianças na idade de seis meses a dois anos, uma sala do maternal, com crianças com idade entre três e quatro anos, e uma sala de pré-I com crianças com idade entre quatro e cinco anos.

Por se tratar de um Centro pequeno a diretora relatou que havia uma divisão de papéis bastante frágil, de tal forma que os profissionais realizavam múltiplas funções. A observação aqui relatada se deu na sala do maternal e do pré I, por um período de 10 horas, período em que pudemos observar a existência de uma prática pedagógica alicerçada em planejamentos e organização coerentes.

### **Os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do Centro Municipal de Educação Infantil investigado**

O Centro está estabelecido em um bairro com população cuja renda per capita não ultrapassa o piso mínimo do governo Federal, segundo relatos da diretora. Um número expressivo de crianças são oriundas de famílias com histórico de separações, novas uniões, pais envolvidos com a criminalidade, alguns presos.

Pudemos observar no Centro que as crianças, em sua grande maioria eram falantes, comunicativas, carinhosas e preocupadas umas com as outras. Muitas ao se aproximarem das educadoras procuravam beijar, abraçar, buscar atenção e carinho. Essas atitudes nem sempre resultavam na resposta pretendida pela criança. Assim ao buscarem um relacionamento afetivo eram afastadas e lhes era solicitado que se sentassem e prestassem atenção nas atividades de aula.

As educadoras procuravam manter com as crianças uma relação de distanciamento. Em alguns raros momentos respondiam à busca por atenção e carícias por parte das crianças, mas na maioria das vezes permaneciam afastadas. De todas as educadoras da escola havia apenas uma exceção: uma das auxiliares era uma pessoa muito afetiva, que retribuía a todos os gestos carinhosos das crianças. Observamos ainda que esta auxiliar sempre se dirigia às crianças com palavras afetivas, e sempre que necessitava chamar-lhes a atenção o fazia com afetividade e doçura. Em nenhum momento da observação constatamos um comportamento rude por parte dela, a mesma se mostrava interessada pelas atividades recreativas das crianças.

O Centro possui um pátio muito extenso, com alguns brinquedos pedagógicos, e com poucas árvores que produziam sombra. Em um determinado dia da observação registramos o momento de as crianças serem levadas ao pátio. Para essa atividade estavam escaladas uma professora e uma auxiliar – a auxiliar que mantinha um bom relacionamento afetivo com as crianças. A professora por sua vez, praticamente não demonstrava manifestações de afeto dirigidas às crianças. Quando ela chegou ao Centro e recebeu a notícia que era o momento da recreação no pátio, a mesma começou a esbravejar e a desferir ameaças verbais contra as crianças. Como exemplo das manifestações verbais da professora, registramos as seguintes advertências: “quem correr volta para sala; se tirar o sapato vai ficar de castigo; se todo mundo gostasse de pátio como eu, ele não iria existir”. Todas essas palavras eram dirigidas às crianças em tom elevado e ameaçador. Em um momento ela colocou uma das crianças de “castigo”, nas palavras dela mesma. O motivo para tal conduta era que a criança havia tirado o sapatinho. O que a professora não havia percebido é que a criança tirara o sapatinho porque estava com uma das unhas encravadas e o dedinho estava muito infeccionado.

## **A criança e o Professor**

Maria Montessori (1870 – 1952) educadora italiana, doutorada em medicina pela Universidade de Roma e contemporânea de Henri Wallon escreve que “quando a humanidade adquirir plena compreensão da criança encontrará um modo muito mais perfeito de tratá-la” (sd., p 28).

Para a autora em questão a sociedade moderna considera que a criança é um incômodo constante para o adulto que está sempre preocupado e cansado com seus afazeres. Montessori (sd) afirma que não existe lugar para as crianças nessa sociedade, os adultos não têm tempo para se ocupar das crianças, os pais por sua vez trabalham na intenção de supri-lhes as “necessidades”, a falta do trabalho gera miséria, que oprime tanto adultos quanto crianças.

Montessori (sd) ressalta que a infância é o período mais importante da vida do adulto, por se tratar de um período construtor, segundo ela a prosperidade ou não do homem adulto está diretamente relacionada à sua infância. No entendimento da autora é na infância que tudo se renova, tudo floresce de vida e é onde se encontram os segredos da alma, é na infância que se elabora a educação do homem.

Nesse sentido Montessori (sd) observa ser necessário que se remova do espírito do homem coisas estáticas e cristalizadas que os tornam incapazes de compreender a criança e adquirir pleno conhecimento de seu desenvolvimento, visto que é concedido ao adulto conhecê-la.

Para Wallon (1975) é necessário estudar a criança em todas as fases de sua vida, e em todas as suas manifestações, essa tarefa exige a colaboração de todos que por algum motivo mantenham contato com ela.

Em relação ao professor, Wallon (1975) destaca que ele deve possuir uma consciência responsável, deve estar atento às exigências sociais e educacionais de sua época, deve questionar sua prática, tomando decisões solidárias. Por outro lado, não deve ignorar as condições de vida de seus alunos, não deve ignorar o que eles serão no futuro, não deve fazer distinção entre seus alunos baseadas em sua origem social ou étnica.

Wallon (1975) salienta que a orientação do ensino se torna psicológica no momento em que se debruça a compreender a natureza da criança, é necessário atentar para as disposições que a criança apresenta nas várias fases de seu desenvolvimento, segundo este teórico as crianças só se diferem umas das outras nas etapas de seu desenvolvimento, e nesse sentido os professores não estão muito bem preparados para conhecer suas diferenças individuais. Wallon afirma que “a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros, antes deve ser uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem realizar” (WALLON, 1975, p. 366).

### **Apresentação e Análise dos dados coletados**

Conforme mencionamos anteriormente esta pesquisa foi inspirada no estudo datado de 1987, denominado “Oportunidades do contato entre adulto e a criança em creches” de pesquisadores da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. A referida pesquisa teve a intenção de avaliar o ambiente e as interações adulto-criança no espaço da educação infantil. O estudo em questão estabeleceu métodos de coleta e observação de dados.

Nesse momento é importante ressaltarmos que a quantidade de crianças observadas em situações interativas com as professoras totalizava 65. Dessa forma verificamos que ao longo das 10 horas de observação, todas as crianças (100%) foram tocadas por suas professoras.

Contudo, a qualidade do toque (contato físico) disponibilizado não foi o mesmo para cada uma das crianças conforme demonstramos no quadro que se segue, tabela 1.

## **Tipos de Contato**

Com base na pesquisa inspiradora definimos como tipos de contato, qualquer comportamento do adulto dirigido a uma ou mais crianças, podendo ou não evocar uma resposta da criança, ou uma resposta a um comportamento anterior da criança.

Na tabela 1 os dados apresentados são relacionados aos tipos de contato estabelecido entre os educadores em relação às crianças. Nesse momento da pesquisa nosso olhar volta-se mais para o centro de nosso questionamento inicial: qual é a qualidade das interações desenvolvidas entre os educadores e as crianças no interior da instituição de educação infantil?

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Em (%)</b>
Físico	65	100
Físico Afetivo	35	54
Físico de Contato	30	46
Físico Neutro	65	100

Tabela 1 - Tipos de Contato

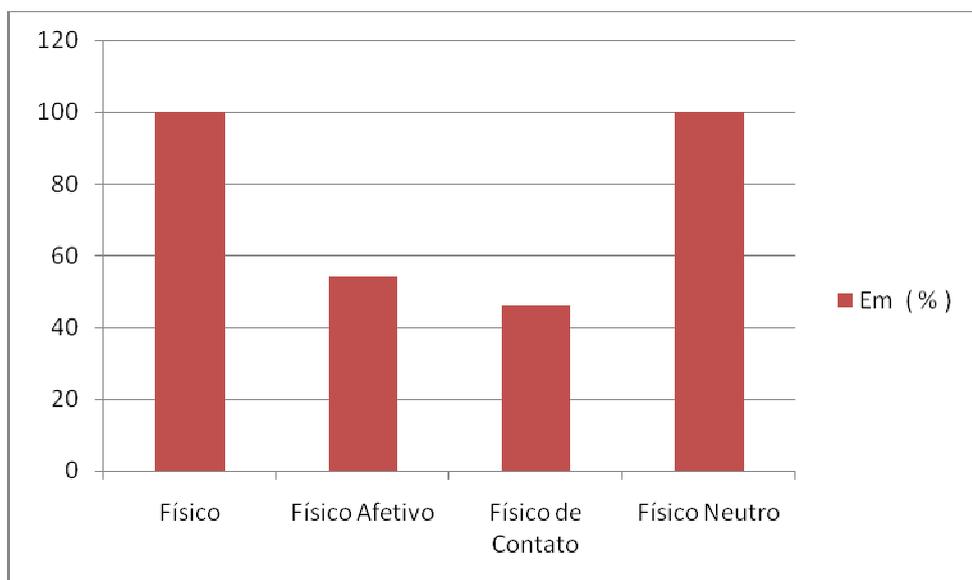


Figura 1- Tipos de Contato

O contato físico é o que acontece durante o atendimento das necessidades básicas das crianças, (dar banho, trocar, alimentar, levar ao banheiro). Constatamos que ele acontece com todas as crianças, em algum momento do dia. Conforme nos mostra a figura 1, os contatos físicos neutros, ou seja, aqueles que correspondem aos contatos relacionados à atividades cotidianas desenvolvidas pelas crianças (ajudar a escrever, trocar roupa, etc.) também ocorrem com todas as crianças em algum momento do dia. O contato físico afetivo (que envolve carícias, beijos, abraços, colo) ocorreu em menor escala, e ainda assim em sua maioria por uma única profissional. As outras permaneciam um pouco distantes das crianças desenvolvendo apenas as atividades obrigatórias e de rotina.

Em relação ao contato físico neutro, próprio do desenvolvimento das atividades de rotina, ressaltamos que ele pode ser acompanhado pelo contato afetivo, conforme demonstrado pela educadora que exibiu maior disponibilidade por trocas afetivas.

Como exemplo dessa constatação podemos descrever o momento da troca de roupa, que ocorria no final de cada dia. No final da tarde, perto do horário de saída do centro, as crianças deveriam ser arrumadas para voltarem para casa. Nesse momento, as crianças eram distribuídas em dois grupos e, cada educadora, assumia a responsabilidade por um dos grupos.

Uma das educadoras se posicionava num canto da sala e em pé, ordenava às crianças que buscassem suas mochilas para que separassem as roupas que deveriam vestir para antes de partirem. Num tom de voz elevado e irritadiço, a educadora ordenava que as crianças pegassem suas roupas e se vestissem. Contudo, apesar de a maioria das crianças manifestarem dificuldades em realizar tais tarefas sem orientação, em nenhum momento a referida professora colaborava com as crianças na tarefa de separar as roupas e até mesmo de se vestirem. Importante destacar que, em decorrência da pouca idade dos elementos do grupo e da conseqüente inabilidade motora, por eles exibida, as crianças revelavam dificuldades em vestir as roupas pelo lado certo e em calçar os sapatos de forma adequada, considerando o lado direito e esquerdo. Quando buscavam ajuda para

realizarem as tarefas, eram prontamente reprovadas. Era dito a elas que “não sabiam fazer nada mesmo” e isso em tom bastante elevado.

Em contrapartida, a educadora que dispensava mais atenção e afetividade às crianças, sentava-se numa cadeira perto da porta e auxiliava as crianças a procurar as roupas que deveriam vestir, além de orientá-las na difícil tarefa de vestir a roupas e calçar os sapatos de maneira correta. Em uma ocasião, logo depois que as crianças estavam devidamente vestidas, uma das crianças trouxe um vidro de creme para pentear os cabelos, misturado com água, e um pente, entregando-os nas mãos da educadora em questão, para que ela os penteasse. Logo se formou uma grande fila, e todas as crianças, tanto as que estavam sob a responsabilidade dela, como as que estavam sob a responsabilidade da outra educadora vieram para serem penteadas e ficarem “bem bonitas”, conforme as palavras dessa educadora, para irem para suas casas. Cabe destacar que, todas as crianças sem exceção, depois de penteadas e “cheirosas”, recebiam beijos e cheiros além de ouvirem elogios de como eram lindas.

### **Tipos de Verbalização**

Em relação ao contato verbal observamos que ele ocorre o tempo todo na instituição. O que temos a destacar em relação a esse, é que, na maioria das vezes, ele não revela nenhuma atitude claramente afetiva. Essa constatação será melhor explicitada na tabela 2.

Ao longo das 10 horas de observação registramos todas as manifestações verbais das professoras. Os tipos de verbalização são realizados levando em consideração seu conteúdo, o timbre, e o tom da voz, além de outros comportamentos verbais.

Foram registrados nesse período um total de 155 episódios de manifestação verbal das diferentes professoras. Entre as manifestações registramos 125 referentes à conduta de chamar atenção e dar ordem, que dizem respeito à reprovação, expressão de comando, advertência, crítica, ordem e proibição, e 30 registros referentes à conversinha, que demonstram carinho e mimo.

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Em (%)</b>
Chamar Atenção	70	45
Ordem	55	36
Conversinha	30	19
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>100</b>

Tabela 2 - Tipos de Verbalização

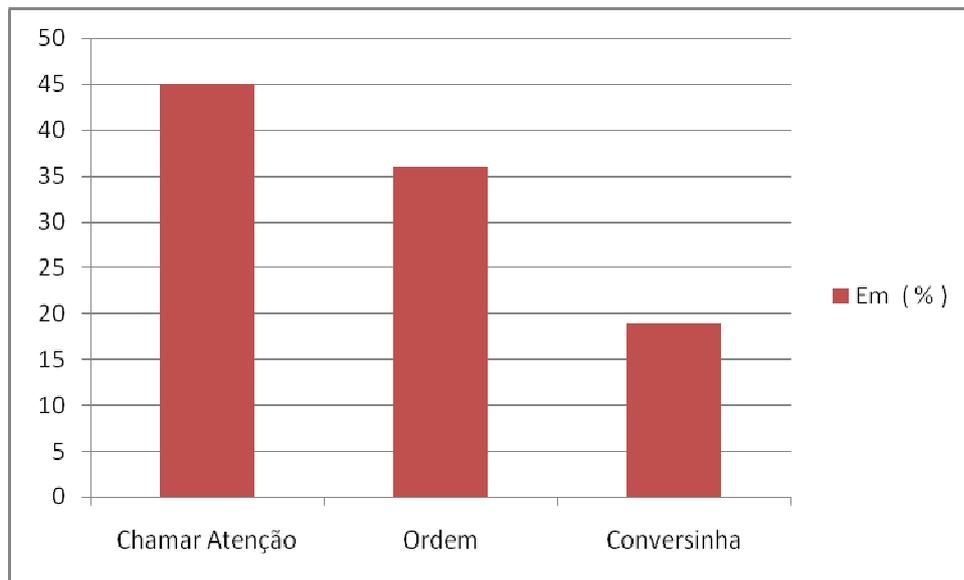


Figura 2 - Tipos de Verbalização

A tabela apresentada nos indica de modo mais detalhado os tipos de contato verbal que foram observados por ocasião de nossa permanência no referido centro de educação infantil. Os comandos chamar atenção e ordem se sobressaem ao comando de “conversinha” conforme nos demonstra a figura 2 que é como já referido, uma verbalização mais afetiva, nos moldes de uma conversa de adulto com um bebê, com timbre e tonalidade de voz que demonstram carinho e mimo. Nesse sentido, nosso gráfico aponta que os contatos verbais observados são em sua maioria de advertência e reprovação.

No resultado final de nossa observação, constatamos que o trabalho pedagógico desenvolvido no interior do centro de educação investigado, embora

dotado de afetividade, não alcança a qualidade da interação de afetividade que proporcione um bom desenvolvimento infantil na perspectiva Walloniana.

#### **4- Considerações Finais**

A intenção primeira deste trabalho foi investigar como se desenvolve o processo de interação entre adulto e a criança no ambiente da educação infantil. E a partir das observações realizadas, analisar os conflitos e as dificuldades enfrentadas pelos educadores e pelas crianças no desenvolvimento de seu trabalho.

Nosso foco de análise esteve voltado precisamente para a criança, para seu processo de desenvolvimento, e, para tal buscamos alicerçar este trabalho na teoria de Henri Wallon, que por meio da psicologia genética analisa a criança de forma completa, ou seja, em seus aspectos afetivo, cognitivo e motor.

Nessa perspectiva Galvão (1995) afirma que a psicologia genética é uma valiosa ferramenta para a educação, por possibilitar:

Uma maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, favorecendo uma prática de melhor qualidade, tanto em seus resultados como em seu processo (GALVÃO, 1995, p. 97).

A psicologia genética tem como objeto a psicogênese da pessoa concreta, segundo Galvão (1995) a teoria de Wallon, utiliza a reflexão pedagógica como instrumento, a fim de estabelecer uma prática que possa atender a criança em suas necessidades afetivas, cognitivas e motoras, a fim de promover seu desenvolvimento em todos os níveis.

Galvão (1995) ressalta que na perspectiva de Wallon a criança deve ser observada a fim de compreendermos o significado de seu comportamento infantil e das interações que ela estabelece com o meio, nosso olhar deve voltar-se atenta e demoradamente para a postura exterior da criança analisando todos os indícios, supondo que uma instabilidade postural, pode refletir suas disposições mentais, e

que sua tonicidade muscular nos fornece informações importantes sobre seu estado afetivo.

Para Wallon (1975) os meios onde a criança vive é que a constroem enquanto pessoa, o meio é o responsável por principiar na criança a determinação de condutas e hábitos.

A escola para Wallon (1975) é um meio local, que abriga crianças de meios diferentes, para ele a escola é um meio onde se constituem tendências variáveis que podem estar em concordância ou não com os objetivos da criança.

Wallon (1975) considera que a maior obra da sociedade é a educação da criança, e que o desenvolvimento da inteligência na criança está diretamente relacionado com o desenvolvimento total de sua personalidade. Para esse teórico, ao considerarmos a personalidade da criança, não podemos ignorar o meio em que ela vive, pois as relações que a criança desenvolve, sofrem variações em relação à sua idade, e ao meio em que está inserida, Wallon vale-se de Lebossé para afirmar que:

O ser vivo adapta-se a certo meio segundo as suas próprias necessidades e segundo os meios à sua disposição de as satisfazer (WALLON, 1975, p. 202).

Nesse sentido Mahoney e Almeida (2011), ressaltam que humanizar é conceder à criança ferramentas que lhe possibilitem tornar-se membro da humanidade, e nesse processo de humanização a família, a escola e o professor ocupam posição de magnitude. Esta autora salienta que o professor tem a função de organizar e mediar o desenvolvimento da criança, de forma que ela aprenda a conviver em grupos, a assumir e a dividir responsabilidades, a respeitar regras, e a compreender a necessidade de conviver, e a escola por sua vez tem a responsabilidade de conduzir a criança ao contato com a cultura, construída historicamente pela sociedade.

Na análise de nossa pesquisa, pontuamos que foi possível constatar que no centro de educação infantil observado existe um trabalho pedagógico bem desenvolvido, e, que, a despeito dessa situação aparentemente ideal, as relações entre as crianças e os adultos não alcançam um padrão de afetividade que

proporcione um bom desenvolvimento infantil na perspectiva walloniana. Nossa intenção ao fazermos tal observação é de sensibilizar o olhar do educador infantil de tal modo que ele não perca de vista seu compromisso com os aspectos afetivos implicados nas possibilidades de desenvolvimento de seus alunos.

Nesse sentido Mahoney e Almeida (2011) consideram que o professor precisa ter sensibilidade suficiente para perceber que a criança tem momentos de intimidade, porque a criança que se constrói é singular, e sua singularidade deve ser mantida, facilitada e apoiada. Para esta autora cabe ao professor não só proporcionar à criança um novo conhecimento, mas perceber o processo em que esta aprendizagem se desenvolve.

Outro aspecto que Mahoney e Almeida (2011) ressaltam a respeito do professor é que ele não é apenas o mediador entre a cultura e a criança, mas o professor é o representante da cultura para a criança. Cabe ao professor selecionar saberes e materiais culturais disponíveis, a fim de tornar esses saberes transmissíveis à criança, a fim de aproximar à criança da cultura.

Segundo Mahoney e Almeida (2011) deve haver uma relação de respeito entre o professor e a criança. Valendo-se de Wallon as autoras ressaltam que o destino da criança é ser adulto, mas ela não conseguirá alcançar seu destino sem auxílio do adulto. E por determinação de nossa sociedade esse papel relevante cabe ao professor.

O apoio do professor consideram, Mahoney e Almeida (2011), é que proporcionará à criança tornar-se adulto. E o respeito ao aluno segundo esta autora, se dá quando o professor reconhece em que fase de formação se encontra seu aluno e o aceita; segue o ritmo de desenvolvimento de seu aluno; oferece ao aluno condições para que possa desenvolver suas ações com o grupo; e aceita que a educação é uma relação que evolui, e é esse processo de evolução que conduz o aluno para uma autonomia em que ele possa prosseguir sem o professor.

É necessário que o professor seja lúcido a fim de observar cada um dos domínios funcionais da criança. Mahoney e Almeida (2011) enfatizam que o

professor que observa atentamente as manifestações do funcionamento mental de seus alunos, poderá ajudá-los a superar os obstáculos.

Entendemos que os conflitos gerados pela dinâmica de produção material da sociedade capitalista por vezes impedem o professor e a escola de perceberem a diferença existente entre a responsabilidade nos cuidados, interpretados genericamente como comportamento pedagógico afetivo, e o cuidado afetivo individualizado e personalizado necessários ao desenvolvimento da criança nos anos iniciais de sua vida. Nesse sentido a escola e o professor devem se contrapor às imposições econômicas do mercado e conduzir a criança ao seu pleno desenvolvimento.

Pois conforme nos esclarecem Mahoney e Almeida (2011), a escola é responsável pela transmissão do pensamento e da arte, construídas historicamente pela sociedade, sem, contudo esquecer-se do progresso e da modernização. As autoras enfatizam ainda, que, a escola e o professor não devem desconsiderar que a criança é dotada de características biológicas e psicológicas, e é a partir deste ponto que a escola e o professor precisam trabalhar a fim de proporcionar o desenvolvimento da criança e fortalecimento de seu eu.

Reconhecemos, entretanto, as dificuldades socialmente impostas ao profissional da educação. Nesse sentido, não é nossa intenção nesse trabalho responsabilizá-lo por todas as mazelas da educação de nosso país. Pelo contrário somos partidários de Wallon (1975) quando este afirma que existem condições materiais indispensáveis ao desenvolvimento da educação, condições estas que possibilitam todas as manifestações do gênero humano, seja na criança, ou no adulto. Se conseguirmos transformar nosso sistema de ensino em um espaço, onde todas as “relações possam aparecer, então, teremos contribuído muito pela compreensão do homem, pelo próprio homem” (p.437).

Nessa perspectiva gostaríamos de sugerir aos professores, uma reflexão em relação à sua ação, à sua atividade profissional, mas muito mais, à sua condição de representante da humanidade. Que esses profissionais possam buscar institucionalmente, ações que lhes possibilitem estabelecer grupos de estudo que lhes garantam uma análise de suas ações pedagógicas e sobre os resultados dessas ações na vida das crianças, no cotidiano dos centros de educação infantil.

Diante do exposto permanece a questão, como deve ser a formação do professor, de tal modo que esse profissional seja capaz de perceber sensivelmente o desenvolvimento da criança?

E Mahoney e Almeida (2011) valem-se novamente de Wallon, para aconselhar que a formação psicológica do professor não deve ser limitada aos livros.

A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ser uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar (WALLON, 1975, p. 366).

Para estas autoras (2011) é imprescindível que o professor conheça as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade ensinadas pelos livros. Além disso, lhe é necessário ter uma permanente postura investigativa, não apenas em relação ao desenvolvimento da criança, mas também em relação à sua prática pedagógica, visto que o conhecimento adquirido em sua prática possibilita-lhe o enriquecimento das teorias. Desse modo a psicologia e a pedagogia beneficiam-se mutuamente.

Maria Montessori (sd.) avalia que além de conhecer as teorias do desenvolvimento e de aprendizagem, o professor deve ser educado, a fim de que possa educar. Montessori afirma que o caminho para ser professor não é difícil, mas, o professor e todos quantos desejam tornar-se professor devem libertar-se de um conjunto de enganos relacionados à infância. O educador diz ela, deve refletir profundamente a respeito dos reflexos que produz na vida da criança.

## **5- Referências**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 27-48.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.) Wallon e a Educação. In: \_\_\_\_\_ **Henri Wallon**. Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2010, p. 71-86.

MONTESSORI, Maria. Infância, problema social. In: \_\_\_\_\_ **A criança**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Internacional Portugália, sd. p. 5-9.

MONTESSORI, Maria. O século da criança. In: \_\_\_\_\_ **A criança**, 3ª Ed. Rio de Janeiro: Internacional Portugália, sd. p. 13-28.

SILVEIRA. Regina E. Secaf, PICOLO. Terezinha Fiorini, DELPHINO. Vera R. Perrone, FARIA. Leonor M.i, FERREIRA. Maria Clotilde. Oportunidades do contato entre o adulto e a criança em creches. Revista Brasileira, Estudos de Pedagogia, Brasília, jan/abr. 1987.

WALLON, Henri. A criança e o adulto. In: \_\_\_\_\_ **A evolução psicológica da criança**, Rio de Janeiro: Andes, 1968. p. 11-17.

WALLON, Henri. A afetividade. In: \_\_\_\_\_ **A evolução psicológica da criança**, Rio de Janeiro: Andes, 1968. p. 132-141.

WALLON, Henri. O ato motor. In: \_\_\_\_\_ **A evolução psicológica da criança**, Rio de Janeiro: Andes, 1968. p. 143-172.

WALLON, Henri. O problema do caráter. In: \_\_\_\_\_ **As origens do caráter na criança**, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971, p. 11-22.

WALLON, Henri. As premissas psicofisiológicas da vida afetiva. In: **As origens do caráter na criança**, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. p. 23-47.

WALLON, Henri. As origens e as formas da emoção na criança. In: \_\_\_\_\_ **As origens do caráter na criança**, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. p. 95-109.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. In: \_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975. p. 9-22.

WALLON, Henri. A psicologia genética. In: \_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975. p. 53-72.

WALLON, Henri. O papel do “outro” na consciência do “eu”. In: \_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975. p. 149-162.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: \_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975. p. 163-179.

WALLON, Henri. Relações da criança com o seu meio. In: \_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975. p. 193-200.

WALLON, Henri. As etapas da sociabilidade na criança. In: \_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975. p. 201-224.

WALLON, Henri. Sociologia e educação. In: \_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975. p. 225-240.

WALLON, Henri. A formação psicológica dos professores. In: \_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975. p. 355-366.

WALLON, Henri. A reforma da universidade. In: \_\_\_\_\_ **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1975. p. 411-437.