

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

VITÓRIA ALEXANDRIA DA SILVA TEIXEIRA

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ETAPA DO PERSONALISMO

MARABÁ

2023

VITÓRIA ALEXANDRIA DA SILVA TEIXEIRA

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ETAPA DO PERSONALISMO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Ciências da Educação (Faced) do Instituto de Ciências Humanas (ICH) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos.

MARABÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

T266a Teixeira, Vitória Alexandria da Silva
Afetividade na educação infantil: a etapa do personalismo / Vitória
Alexandria da Silva Teixeira. — 2023.
51 f.

Orientador (a): Hildete Pereira dos Anjos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá,
Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação,
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Marabá, 2023.

1. Educação infantil. 2. Personalismo. 3. Emoções. 4. Wallon, Henri,
1879-1962. 5. Professores de educação infantil. 6. Personalidade –
Crianças - Desenvolvimento. I. Anjos, Hildete Pereira dos, orient. II.
Título.

CDD: 22. ed.: 372.21

Elaborado por Miriam Alves de Oliveira – CRB2/583

VITÓRIA ALEXANDRIA DA SILVA TEIXEIRA

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ETAPA DO PERSONALISMO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Ciências da Educação (Faced) do Instituto de Ciências Humanas (ICH) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos

Data de aprovação: Marabá (PA), 23 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos - Orientadora

Profa. Dra. Terezinha Pereira Cavalcante -Examinadora interna

Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa - Examinador

LISTA DE SIGLAS

CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
Faced	Faculdade de Ciências da Educação
ICH	Instituto de Ciências Humanas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PcD	Pessoa com Deficiência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o comportamento emocional na infância em uma turma de educação infantil durante a etapa do personalismo, relacionando com os modos como as educadoras mediaram a situação. O personalismo, na teoria walloniana, é o estágio que vai dos três aos seis anos de idade, no qual a criança, na produção da própria identidade, passa a olhar para si e exibir-se para outrem, num movimento dialético de busca de aprovação e oposição. Como base teórica, foram utilizados autores brasileiros que se debruçaram sobre a teoria walloniana, destacando-se Galvão (1995) Dantas (1992) e Mahoney e Almeida (2005). Para o desenvolvimento da pesquisa foi empregada a observação participante, dentro das atividades da pesquisadora no estágio em educação infantil. Os ambientes da investigação foram a turma de Jardim I, a sala de leitura e o pátio de um Núcleo de Educação Infantil da cidade de Marabá, sendo que os sujeitos da pesquisa foram a professora, a estagiária e nove alunos da sala de aula. Foram registrados em diário de campo as situações em que as crianças expressaram comportamentos de busca de aprovação, exibição e afirmação de identidade, tomando estas como categorias teóricas, uma vez que elaboradas por Wallon em seus estudos sobre a função das emoções no desenvolvimento psicológico da infância. Como resultados, o estudo aponta que as crianças de 4 a 5 anos estudadas nesta pesquisa vivenciaram os três movimentos da etapa do personalismo: imitação, idade da graça e crise de oposição, sendo que o movimento predominante que se fez presente na afirmação de identidade foi a crise de oposição. Conclui-se que permitir e dar espaço para as expressões emocionais das crianças é de grande significado na sua construção como pessoa e há uma quantidade significativa de crianças que não demonstram tais manifestações. Assim, se os educadores olharem para a criança como um indivíduo que está em uma etapa muito importante para o seu desenvolvimento e precisa de atenção e compreensão em suas manifestações de exibição, busca de aprovação e oposição, isso pode potencializar seus processos de afirmação na elaboração de identidade e, portanto, melhorar as possibilidades futuras para uma boa qualidade de vida.

Palavras-chave: Wallon, educação infantil, personalismo, emoção.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. SAÚDE MENTAL E EMOCIONAL NA INFÂNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	10
2. WALLON E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA VISÃO DIALÉTICA	16
3. O ESTÁGIO DO PERSONALISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS	24
4. BUSCA DE ACEITAÇÃO E REJEIÇÃO DAS IMPOSIÇÕES: PRODUÇÃO DE IDENTIDADE NA INFÂNCIA	28
4.1. O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCRIÇÃO DO LOCUS DE PESQUISA	29
4.2 AS CRIANÇAS E SUAS EDUCADORAS	30
4.3 ANALISANDO A EXPRESSÃO DE EMOÇÕES NA INFANCIA E AS REAÇÕES DAS EDUCADORAS	31
4.3.1. Busca de aprovação	31
4.3.2. Exibição	34
4.3.3 Afirmação de identidade baseada na posse de objetos (meu)	36
4.3.4. Afirmação de identidade baseada nas fronteiras de si (eu)	39
4.3.5. Afirmação de identidade baseada na oposição/negação de ações (não quero)	42
4 3.6. Afirmação de identidade na oposição/negação de ações (não vou)	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

No decorrer do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, são oferecidos diferentes estágios referentes aos níveis e modalidades de educação previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/06 (Brasil, 1996). Além desses, o graduando pode realizar estágios não obrigatórios em instituições credenciadas, como o CIEE (Centro de Integração Escola Empresa). Atuando como estagiária em dois estágios Educação Infantil, um com crianças do maternal e outro do jardim II, pudemos perceber o impacto da maneira que a professora lidava com a turma em seus comportamentos, pressupondo que as crianças carregam essas experiências na sua construção como pessoa.

Diante disso, preocupamo-nos com a atenção à saúde mental infantil, refletindo sobre sua importância para que a criança se desenvolva com uma qualidade de vida digna. A primeira formulação dos objetivos da pesquisa de TCC estava voltada, assim, para entender os modos como o corpo escolar na Educação Infantil tratava a saúde mental e a sua visão sobre o assunto. No decorrer das buscas iniciais realizadas para uma revisão de literatura, fazendo a leitura de diversos autores sobre o tema (os quais apresentamos na primeira seção do TCC) percebemos que esta atenção tem relação com as emoções dos alunos, como se manifestam no ambiente em que está inserido e como os adultos reagem a tais manifestações.

Então, com o objetivo de analisar tais comportamentos e como estes manifestam de acordo com a interação dos docentes e para um entendimento mais claro sobre como tal relação influencia a construção da personalidade das crianças, nos concentramos nos estudos sobre a teoria de Henry Wallon que tem as emoções como base da estruturação do psiquismo humano: como se manifestam, o porquê e como participam do processo de elaboração da identidade na infância (Dantas, *in* La Taille, Oliveira e Dantas, 1992; Galvão, 1995). Os objetivos específicos propostos foram: a) fazer um levantamento da literatura recente que tratasse das relações entre infância, saúde mental e saúde emocional; b) apresentar uma síntese das ideias de Wallon acerca do desenvolvimento desde o início da vida até a adolescência; c) caracterizar o personalismo como etapa do desenvolvimento, mostrando como as emoções participam da elaboração da identidade infantil; d) analisar os

comportamentos infantis relacionados ao estágio do personalismo e estabelecer relações com as reações dos adultos no papel de educadores.

A metodologia deste trabalho consistiu em pesquisa de campo junto a uma turma de Jardim I, observando e anotando seus comportamentos, a fim de analisá-los com a ajuda dos estudos de Almeida (2014), Garanhani (2005), Galvão (1995), Dantas in La Taille, Oliveira e Dantas (1992), Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013), Mahoney e Almeida (2005) e Damaceno (2021), pesquisadores que utilizam como base teórica o psicólogo Henry Wallon e sua teoria psicogenética do desenvolvimento humano.

O presente trabalho está dividido em cinco seções: na primeira, intitulada *Saúde mental e emocional na infância: uma revisão de literatura*, abordamos a trajetória de pesquisa até chegar ao objetivo atual, que consiste em analisar as manifestações emocionais das crianças entre 3 e 6 anos; para melhor entendimento da teoria, a segunda seção aborda o desenvolvimento humano segundo a visão de Wallon e sua divisão por etapas, intitulando-se *Wallon e desenvolvimento humano: uma visão dialética*; a terceira seção traz a etapa do personalismo como foco de discussão, pois as crianças observadas se encontravam na faixa etária relacionada com esse estágio do desenvolvimento, logo é necessário estudar suas características e as formas como se manifestam; a quarta seção, que nomeamos *Busca de aceitação e rejeição das imposições: produção de identidade na infância*, consiste no capítulo analítico, onde são apresentados o perfil da pesquisadora (por estar atuando também como estagiária), da professora e das crianças observadas e o ambiente escolar; também nesta seção são relatadas as situações registradas durante o trabalho de campo e tais registros são analisados com base na literatura estudada; a quinta e última seção traz, as considerações finais, apresentando as conclusões obtidas e relacionadas ao objetivo geral de pesquisa. Nas manifestações emocionais das crianças registradas, de acordo com sua etapa de desenvolvimento, predominou a crise de oposição, onde eles exercitaram verbalmente e fisicamente a expulsão do Outro. Assim, as considerações com base nos registros observados e nas leituras realizadas, foi evidente a importância da boa interação do adulto com estes, para uma experiência e conclusão saudável dessa etapa.

1. SAÚDE MENTAL E EMOCIONAL NA INFÂNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Como fase inicial da vida de um indivíduo, a infância se caracteriza como um período de grandes aprendizagens para o desenvolvimento pessoal; dependendo de como ocorrem esses aprendizados, pode ser afetada a saúde emocional (e, portanto, mental) do futuro adulto. Pensando nisso, a proposta inicial desta pesquisa (ainda no pré-projeto) seria analisar a visão do corpo escolar sobre saúde mental na infância e como ela é tratada na Educação Infantil. Porém, no decorrer das pesquisas bibliográficas realizadas, foi se destacando a importância do comportamento emocional na infância, como base para sua saúde mental. A saúde mental infantil é um campo a ser explorado e com o decorrer do tempo, tem ficado clara sua importância na sociedade, afinal para constituir a qualidade de vida de um indivíduo em sua fase adulta, onde suas faculdades mentais já estão bem desenvolvidas, o processo deste amadurecimento precisa ser saudável. O objetivo específico desta seção foi, então, fazer um levantamento da literatura recente (de 2012 a 2023) que tratasse das relações entre infância, saúde mental e saúde emocional.

A busca pelos artigos, realizada em abril de 2023, se deu na base de dados *Scielo*, usando as palavras-chave Infantil e Saúde Mental. Foram encontrados dez artigos (publicados entre 2012 e 2023): dois artigos que retratam cuidar das emoções da criança como um cuidado básico para seu desempenho escolar e sua a qualidade de vida: Batista, Guancino e Toni (2020) e Cid *et al.* (2019); dois artigos que apresentam a ausência de cuidado a saúde mental infantil como uma violência intrafamiliar: Cavalcante, Jorge e Santos (2012) e Pasian *et al.* (2015); dois artigos que abordam a invisibilidade das necessidades emocionais das crianças: Guimarães e Silva (2021) e Barbarini e Nakamura (2019); um artigo que apresenta a importância das emoções no desempenho escolar infantil, escrito por Costa (2023); um artigo que relata o resultado da negligência ao cuidado adequado da saúde mental em adolescentes (Carvalho, Duarte e Glanzner, 2020) e, por fim, outros dois artigos que abordam o cuidado das emoções em sala de aula como forma de potencializar o

desempenho escolar e melhorar seu desenvolvimento pessoal, de autoria de Magalhães *et al* (2020) e Alvin *et al* (2012).

Organizamos na tabela a seguir os artigos encontrados, do mais recente (2023) para o mais antigo (2012). Chamou-nos a atenção o fato de que somente duas publicações são da área da Educação (*Pro-posições*, revista da Faculdade de Educação da Unicamp, e *Revista Brasileira de Educação*, vinculada à Associação Nacional de Pesquisa em Educação). As demais publicações (nove) estão em revistas do campo da Saúde, o que pode indicar a pouca entrada da temática no campo educacional.

N	Ano de publicação	Título do artigo	Autores	Periódicos
1	2023	Neurociência e Aprendizagem	Costa	Revista Brasileira de Educação
2	2021	A Saúde Coletiva e a Criança com Comportamento Externalizante: uma revisão literária.	Guimarães e Silva	Physis Revista de Saúde Coletiva
3	2020	Repercussões da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes.	Magalhães <i>et al.</i>	Revista Brasileira de Enfermagem
4	2020	Cuidado em saúde mental infantil no contexto da Estratégia da Saúde da Família: estudo avaliativo.	Carvalho, Duarte e Glanzner	Revista Gaúcha de Enfermagem
5	2020	Prevenção de Ansiedade Infantil a partir do método Friends.	Batista, Guancino e Toni	Revista Psico - USF
6	2019	Comportamentos infantis problemáticos, perturbadores e não conformes: conceitos e demandas relacionados à agitação em crianças em Santos e Campinas, Brasil.	Barbarini e Nakamura	Revista Saúde e Sociedade
7	2019	Saúde Mental Infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores.	Cid <i>et al.</i>	Revista Proposições
8	2015	Negligência Infantil a partir do Child Neglct Index Aplicado no Brasil.	Pasian <i>et al.</i>	Livro Psicologia: Reflexão e crítica
9	2012	Onde está a criança? Desafios e obstáculos ao apoio matricial de crianças com problemas de saúde mental.	Cavalcante, Jorge e Santos	Physis: Revista de Saúde Coletiva
10	2012	A Avaliação do Desenvolvimento Infantil: um Desafio Interdisciplinar.	Alvim <i>et al.</i>	Revista Brasileira de Educação Médica

Reparamos também que, no período, não se repetem autores, indicando talvez uma descontinuidade de pesquisas na temática. Sintetizamos abaixo a contribuição de cada trabalho para compreendermos a relação entre infância e emoção no trabalho pedagógico.

Costa (2023), pesquisando como a neurociência agrega contribuições ao trabalho pedagógico, principalmente na potencialização da aprendizagem do discente, destaca a importância do cuidado com as emoções como objeto de estudo e sua influência no desempenho escolar. Sendo este ambiente um local de conhecimento, necessita ter como conteúdo as questões emocionais e sua importância para a qualidade de vida de seus alunos. “O desempenho acadêmico sofre também influência do estado emocional do indivíduo que aprende. A neurociência comprova um profundo vínculo entre cognição e emoção” (p. 15), diz a autora.

Abordando as consequências dos sintomas da ansiedade no desempenho escolar, Batista, Guancino e Toni (2020) e Cid *et al* (2019), analisam as dificuldades de aprendizagem que as crianças com sofrimento psíquico podem estar enfrentando. Tais situações afetam seus comportamentos e dificulta o seu desenvolvimento, sendo assim as condições socioemocionais interferem não somente na aprendizagem como também na sua qualidade de vida quando adulto.

Ademais, no intuito de promover conhecimento em relação a importância de trabalhar as emoções na fase inicial da vida do indivíduo é importante, os estudos destacam que a negligência a respeito da saúde mental da criança interfere em grande parte da sua vida e esta falta é vista como violência intrafamiliar. São elaborações de Cavalcante, Jorge e Santos (2012), que teve sua pesquisa baseada na invisibilização das necessidades das crianças com uma má saúde mental e Pasion *et al.* (2015), através de sua pesquisa com crianças de séries iniciais. Estes últimos afirmam que o campo psicológico e psicorrelacional são de absoluta importância para avaliar a qualidade do cuidado do responsável em relação a criança. Assim, estes pesquisadores validam através de suas conclusões de pesquisa, o quão necessário se torna a atenção e o cuidado para saúde mental infantil. Pasion *et al* (2015), afirmam:

Primeiro, apesar dos avanços históricos, a criança ainda tem pouca visibilidade no cenário da saúde e, de forma especial, na saúde mental. Mesmo em um equipamento que tem como objetivo o trabalho com a família, a criança é pouco lembrada dentro do contexto sociocultural dos adultos (p. 174).

Ao adentrar na discussão de que a criança é pouco vista no cenário da saúde mental, Guimarães e Silva (2021), em sua pesquisa, apresentam as crianças com comportamentos impulsivos que criam conflito no ambiente em que estão inseridas. Os autores afirmam que os adultos, ao analisar essas crianças, tendem a silenciá-las e invisibilizá-las, pois não tomam cuidado em observar mais a fundo o contexto em que vivem e acabam por anular seus direitos. Barbarini e Nakamura (2019) defendem que é necessário ter um cuidado maior e uma atenção redobrada ao rotular as crianças com comportamentos incomuns comparados aos outros colegas, pois nessa tentativa de achar solução através de rótulos a criança é silenciada e tem seus direitos anulados. As chances dessas crianças terem suas necessidades emocionais veladas e reprimidas é alta e esse processo de silenciamento gera nas crianças uma série de complicações e dificuldades futuras.

Silenciamento este que, em geral, se dá associado à priorização das percepções do adulto sobre os comportamentos da criança e/ou ao uso exclusivo de instrumentos de avaliação psicológica que aferem construtos teóricos elaborados por 'especialistas', [...] (Guimarães e Silva, 2021, p.12)

Carvalho, Duarte e Glanzner (2020) analisam os resultados da invisibilidade das necessidades emocionais na infância em forma de violência, seja física ou simbólica; sua pesquisa foi realizada com um grupo de adolescentes que, ao serem entrevistados, relatam sintomas fortes de depressão, ansiedade e angústia, e afirmam que esta violência está presente desde a sua infância. O artigo apresenta que o desempenho escolar dos entrevistados decaiu de maneira drástica, logo o estado emocional do aluno interfere de maneira clara na sua vida acadêmica, o que torna mais válidas as emoções como objeto de estudo.

Os prejuízos intelectuais em vítimas de maus-tratos na infância e adolescência, por sua vez, trazem sérias consequências, tendo em vista que há evidências de que as questões cognitivas influenciam no rendimento acadêmico e laboral ao longo de toda a vida. Além disso, crianças e adolescentes com dificuldades para aprender tendem a apresentar também dificuldades para se socializar, tais como habilidades em pedir ajuda ou solicitar atenção de forma adequada. (Carvalho, Duarte e Glanzner (2020, p.04)

Logo, o cuidado com as emoções em sala de aula como forma de potencializar o aprendizado e desenvolvimento, torna-se necessário como comum conhecimento.

Magalhães *et al* (2020) e Alvim *et al* (2012) em suas pesquisas (ainda que suas publicações tenham um intervalo de oito anos), não divergem ao apresentarem a infância como um período de aprendizagem e vulnerabilidade e que maior parte dessa população por não serem estudadas e compreendidas apresentam sintomas de sofrimento psíquico negligenciados. Desta forma, as emoções de maneira bem estudada e tratada pode despertar ótimos resultados escolares e o encaminhamento para uma qualidade de vida digna.

É na infância que a criança adquire as habilidades necessárias para as etapas posteriores do desenvolvimento. Quando este é satisfatório, contribui para a formação de um sujeito com suas potencialidades desenvolvidas, já que os primeiros anos de vida são considerados um período de grande oportunidade para o crescimento e o desenvolvimento sendo, também, um período de vulnerabilidade. (Alvim *et al*, 2012, p. 52)

Os autores apresentados e suas pesquisas (ainda que em sua maioria do campo da saúde) foram de grande contribuição para a reformulação do objeto de pesquisa no campo da educação, tendo em vista que cada um destes destacou um aspecto importante do cuidado com as emoções na infância que precisa ser levada em consideração pelos educadores envolvidos em educação infantil. Portanto, discutir sobre o cuidado das emoções das crianças como um cuidado básico, o não cuidado da saúde mental infantil como violência intrafamiliar, a invisibilidade de suas questões emocionais e a importância da mesma no desempenho escolar, o resultado de toda essa negligência e violência na fase adolescente e o cuidado das emoções na melhora do desempenho escolar, são pontos que se tornam cruciais para a nova formulação do objetivo da pesquisa, que foi recortado para analisar as manifestações de emoções de crianças de 3 a 6 anos numa instituição municipal de educação infantil, fazendo coincidir as atividades de estágio da pesquisadora nessa instituição com a observação e registro de situações emocionais. Essa decisão levou à escolha de Wallon como base teórica para a pesquisa, já que é autor frequentemente citado quando se trata do estudo das emoções como constituintes do desenvolvimento da pessoa. Fizemos então novo levantamento bibliográfico, desta vez para encontrar a produção brasileira em educação que teve Wallon como referência, o que levou às elaborações teóricas que apresentamos nas duas próximas seções.

2. WALLON E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA VISÃO DIALÉTICA

Nesta seção, apresentamos uma síntese das ideias de Wallon acerca do desenvolvimento desde o início da vida até a adolescência, destacando-se o papel da afetividade nesse desenvolvimento. Para esta síntese, apoiamos-nos principalmente em duas obras: o texto de Izabel Galvão intitulado *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (1995), o capítulo que Heloisa Dantas escreveu para a obra *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (1992) denominado *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. Complementam esses dois estudos o artigo de Marynelma Camargo Garanhani, *O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon* (2005), o texto de Helga Loos-Sant'Ana e Liege Gasparim *Investigando as interações em sala de aula; Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos* (2013) e o artigo de Ana Rita Silva Almeida *A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon* (2008).

Na busca de entender o psiquismo humano, Wallon se aprofundou no estudo do seu desenvolvimento, que se inicia no primeiro ano de vida do indivíduo e tem grande influência do meio social em que vive. O objeto de estudo então, é a criança e o decorrer de sua infância (Galvão, 1995). Neste texto discutiremos sobre as relações entre emoção e razão na teoria walloniana, as leis dialéticas do desenvolvimento humano e as etapas em que o autor o organiza.

Para Wallon, a emoção é a junção do mundo orgânico e o social, a natureza da emoção é incontrolável de início e, de acordo com a maturação alcançada pelo indivíduo, ele desenvolve o “controle voluntário”, que não é alcançado somente pela idade e o tempo (mundo orgânico), mas depende muito do estímulo dado (mundo social) a essa maturação (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992).

Observa-se que no início o biológico, devagar vai cedendo ao espaço social; todos os aspectos do desenvolvimento infantil vão sendo fortemente influenciados de acordo com o ambiente que este é inserido (Galvão, 1995). Motricidade e emoção trabalham juntos, tanto nas reações musculares, quanto na química do cérebro que influencia nela. pode-se observar que, em sua função social, a emoção funciona por

contágio. Como exemplo, quando um adulto interage com uma criança, tentando controlar sentimentos de raiva e ansiedade, pode ser afetado por um grito de alegria da criança. Assim as emoções do adulto são influenciadas pela expressão de felicidade da criança, havendo o contágio. (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992).

A emotividade surge quando não temos aptidão ou recurso para lidar com as situações; na vida adulta este sentimento vem nas situações novas e difíceis, na sala de aula, ao lidar com crianças, o professor age em uma situação em que ele não está apto e acaba que sua ação é mais insuficiente. É neste sentido que a pedagogia precisa estudar o funcionamento da emoção e como ela surge, porque a sensibilidade emocional inibe a visão do exterior e dificulta as relações (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992).

De acordo com Galvão, Cannon mostra que as emoções têm função precípua de sobrevivência e para exemplificar ele usa uma situação que gera adrenalina. A situação é a de uma mulher que está andando sozinha na rua de noite e percebe que está sendo seguida, com medo de sofrer uma violência ela corre desenfreada, até se sentir segura; graças ao medo ela conseguiu correr em uma velocidade que, se estivesse no seu estado emocional normal, não conseguiria. Então, entendemos a afirmação de Wallon de que o significado das emoções está no meio social e não no físico (Galvão, 1995).

A comunicação infantil por não dispor de uma linguagem intelectual desenvolvida, é marcada pelo contágio afetivo: como não conseguem verbalizar de maneira clara, a maneira das crianças de obter solidariedade afetiva é pela ação comum (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992), a qual vai se convertendo em formas de expressão. Segundo Wallon, a linguagem e o pensamento andam lado a lado: da mesma forma que um pensamento é expresso pela linguagem, a linguagem cria um pensamento (Galvão, 1995).

Emoção e a razão são ditas como afiliadas, mas também opostas, como quando há uma crise de choro e ele cessa quando a pessoa exerce uma reflexão sobre seus motivos, ou quando uma pessoa está com raiva e para acalmar-se procura os motivos pelo qual se sente assim. Entender o motivo da emoção pode gerar uma

crise de choro ou fazer com que perca o sentido e a emoção desaparecer (Galvão, 1995).

A inteligência é profundamente ligada à afetividade, de modo que uma função influencia a outra constantemente. Como a afetividade dá espaço a intenso trabalho cognitivo na passagem de uma etapa a outra, na construção da pessoa é possível notar que o desempenho de uma etapa do desenvolvimento depende de como ocorreu a etapa passada, da maneira que a inteligência e a afetividade foram trabalhadas. Nesse processo de diferenciação, quando o indivíduo aprende a se comunicar verbal e oralmente, é descoberta uma nova forma de transmitir afeto (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992). Estes momentos de aprendizagem são marcados por conflitos que geram crises e são de grande importância na visão walloniana, pois servem como propulsores de desenvolvimento (Galvão, 1995).

Quanto mais a pessoa desenvolve seu autoconhecimento, sua inteligência, mais a sua personalidade vai ser original e bela. Mesmo que seja necessário, no início da vida, a aprovação das pessoas ao seu redor, as pessoas pouco a pouco se transformam em seres diferenciados que usam a cultura e as estruturas sociais para se afirmar, pois agora alcançaram a maturação suficiente para "socializar-se na solidão" (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992, p. 97).

A cultura e a linguagem são responsáveis pela evolução de cada ser humano, apenas o desenvolvimento físico não é o suficiente para adquirir habilidades mais complexas, para isto é necessário conhecimento (Galvão, 1995). Vale ressaltar que não existe um tempo limite para cada desenvolvimento, depende do meio em que está inserido e mesmo que a maturação já tenha sido alcançada as pessoas estão em constante processo de evolução e este é marcado por "rupturas, retrocessos e reviravoltas" (Galvão, 1995, p. 41). Cada mudança para a criança é marcada por conflitos, que se originam pelo comportamento infantil ser contraditório ao estruturado pelo adulto. O meio cultural é o lugar onde a criança reproduz o que aprendeu e aprende com ele, de acordo com seu desenvolvimento a criança vai adquirindo sua autonomia para agir e interagir dentro do meio em que está vivendo (Galvão, 1995)

Wallon pressupõe quatro conjuntos funcionais na organização psíquica dos indivíduos: um conjunto motor, um conjunto afetivo, um conjunto cognitivo e um conjunto resultante da integração dos três, que é a pessoa

O conjunto ato motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem. O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários (Mahoney e Almeida, 2005, p. 18).

O conjunto afetivo pode ser resumido por estados que trazem uma sensação de prazer ou desprazer, agradável ou desagradável, é a capacidade do ser humano de permitir-se afetar e ser afetado pelo mundo externo/interno e reagir a tais situações da mesma forma, há três momentos marcantes na afetividade: a emoção, que há manifestações físicas (choro, tremores e hiperventilação); o sentimento, mais interno e discreto; e a paixão, que representa o autocontrole em relação a alcançar um objetivo (Mahoney e Almeida, 2005). Estes três momentos surgem de formas diferentes, mas se originam das interações orgânicas com o meio social e físico.

O quarto conjunto (a pessoa) é o processo de integração que permite cada mudança de estágio, a cada vez num patamar mais abrangente e integrado

Entendendo a função da emoção na regulação da razão e vice-versa, assim como os conjuntos funcionais nas quais elas se organizam, voltamo-nos para discutir, na visão de Wallon, três leis reguladoras do processo de desenvolvimento humano. A primeira é a *alternância funcional*, que são direções opostas e alternadas que toma o desenvolvimento do indivíduo durante as etapas vividas (a direção centrífuga onde o movimento é para fora, para o conhecimento do mundo externo e a centrípeta onde o movimento é para dentro, para o conhecimento interno, de si mesmo). A segunda lei é a da *predominância funcional*, que se fundamenta na predominância do domínio afetivo, cognitivo ou motor (conjuntos funcionais), em cada etapa, também alternadamente.

Aproximando esses dois princípios: alternância funcional e predominância funcional podemos afirmar que, quando a direção é para si mesmo (centrípeta), o predomínio é do afetivo. E quando a direção é para o mundo exterior (centrífuga), o predomínio é do cognitivo (Mahoney e Almeida, 2005, p 19).

A terceira lei, intitulada de *integração funcional*, organiza os aprendizados das etapas anteriores para realizar as necessidades da etapa seguinte (Garanhani, 2005) articulando os conjuntos funcionais afetivo-cognitivo-motor. “A pessoa - o quarto conjunto funcional - expressa a integração em todas as suas inúmeras possibilidades” (Mahoney e Almeida, 2005, p.17). São seguidos sempre, então, um movimento de oposição/contradição e um movimento de integração na produção de um salto de qualidade que pressupõe a passagem para um novo estágio, na melhor tradição do pensamento dialético.

Subordinados a tais leis, Wallon propõe então cinco estágios de desenvolvimento do ser humano: impulsivo emocional, sensório-motor, projetivo, personalismo, categorial e pubertário. É importante destacar que, em cada etapa, em alguns aspectos será necessário retroceder a etapas anteriores para conseguir completar seu desenvolvimento (Dantas, *in* La Taille, Oliveira e Dantas, 1992).

No primeiro ano de vida da criança, está a etapa impulsivo-emocional; o conjunto funcional predominante é o motor-afetivo. Essa fase é marcada por movimentos descoordenados e reações instintivas, viscerais (Galvão, 1995). Nessa fase inicial, a criança é descrita como “geneticamente social”, suas interações são não-verbais, buscando ter suas necessidades assistidas através do choro, uma expressão totalmente dominada pela emoção, a qual contagia aqueles que cuidam dela (Dantas, *in* La Taille, Oliveira e Dantas, 1992).

O recurso de aprendizagem nesse momento é a fusão com outros. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contactos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao seu cuidador, que segure, carregue, que embale. Através dessa fusão, a criança participa intensamente do ambiente e, apesar de percepções, sensações nebulosas, pouco claras, vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação (Mahoney e Almeida, 2005, p.22).

O que possibilita essa diferenciação é a lenta expulsão do outro de si mesmo pela superação do sincretismo emocional da primeira fase e a integração do conjunto motor com o afetivo.

O segundo ano de vida é marcado pela etapa sensório-motora e projetiva: “a criança se volta para o mundo”, sendo que seu conjunto funcional predominante é cognitivo (Mahoney e Almeida, 2005, p. 27). Essa etapa se caracteriza pela

exploração do ambiente em que o bebê vive, deslocando-se e pegando os objetos para conhecê-los; sua comunicação é externalizada através de gestos (Galvão, 1995). Na fase da afetividade simbólica e projetiva, o objeto para a criança não é entendido em sua concretude e sim naquilo que significa para elas; durante esse processo de enxergar a si própria, como portadora da sua cultura a criança se transforma. Explorando as atividades cognitivas, constrói a si mesma, descobre seus limites, as partes do próprio corpo, sua imagem no espelho. Assim associa sua imagem a quem é, se inicia a associação de si no antes e no depois, começando a formular noções de passado e futuro relacionadas ao próprio corpo. Se no primeiro estágio ela se fundia com o outro, no segundo ela se diferencia desse outro, negando-o e preparando-se para as formulações identitárias próprias do personalismo.

O estágio do personalismo dura dos três aos seis anos, no qual as crianças estão construindo a sua personalidade, desenvolvendo a consciência de si próprios. Como isso ocorre depende das suas relações afetivas e de como interagem com as outras pessoas (Galvão, 1995). Durante este processo o indivíduo precisa da aprovação de terceiros para se confirmar como pessoa, ele usa o outro que negou para ampliar suas competências. Existe nesse período uma série de necessidades que precisam ser atendidas e, quando atendidas adequadamente, isso gera uma enorme satisfação. Tais necessidades são justamente ferramentas de autoconhecimento e pertencimento, vinculadas a expressões plásticas, verbais, dramáticas, direta ou indireta, escrita e entre outras. (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992). Como esse estágio é nosso objeto de trabalho, ele será retomado mais detalhadamente na próxima seção.

A etapa categorial ocorre a partir dos seis anos e dura até o início da adolescência; se define pela descoberta da criança sobre si, sobre seus interesses, suas conquistas e sua inclinação para o conhecimento (Galvão, 1995). Predomina, mais uma vez, o conjunto funcional cognitivo, mas dessa vez voltado para um mundo mais amplo e as possibilidades de organizá-lo simbolicamente. A fase da afetividade categorial só vem quando o sincretismo da fase anterior é ultrapassado de maneira eficaz. A inteligência é responsável pela passagem entre uma etapa e outra, porém ela não é independente das interações sociais e do funcionamento da cultura.

A diferença da fase categorial para a pubertária é a organização e separação mais detalhada sobre si, entram nessa questão a política, ideologias, religião, metafísica e outras estruturas, o que marca para Wallon essa fase é o descobrimento de si mesmo noutra patamar, desta vez localizado dentro da sociedade com responsabilidades coletivas (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992). A etapa pubertária é o período de ressignificar a identidade construída até então, marcado por muito conflito, por questões hormonais, por muito questionamento existencial e de suas aprendizagens até ali (Galvão, 1995).

Retomando então a questão da direção (centrípeto e centrífugo) para a qual cada etapa está voltada, Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013), abordam que ao longo dos estágios a afetividade e a inteligência alternam de predominância. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo e a puberdade, direção se volta “para si mesmo” (movimento centrípeto), ressaltando-se o conjunto afetivo; nos estágios sensório-motor, projetivo e categorial, a direção é voltada para o mundo externo e para o conhecimento do outro/diferenciação de si (movimento centrífugo), sendo ressaltado aí o conjunto cognitivo. Fechando-se satisfatoriamente um estágio de predominância afetiva, abre-se a possibilidade da predominância cognitiva e vice-versa. Tanto afetivo quanto o cognitivo se tornam mais abrangentes a cada novo estágio em que predominam, porque ocorre integração dos conjuntos na formação da pessoa.

Diante das etapas apresentadas como momentos dialéticos do desenvolvimento, a afetividade é onde o psiquismo se encontra na vida orgânica, é ela quem mostra quais as atividades cognitivas que cada pessoa prefere/tem condições de desenvolver, então dessa perspectiva ela dá origem à cognição. Essa relação da emoção com a razão é muito complexa, pois ela tende a estimular um lado reflexivo, mas também a ofuscá-lo. O desenvolvimento humano evolui da etapa da expressão das emoções de maneira espontânea até aquela em que é possível sentir, identificar e controlar as reações. Então, há a possibilidade de perder o olhar racional por conta da emoção intensa, mas também da emoção enriquecer a atividade intelectual (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992). Ana Rita Almeida explica do seguinte modo a evolução da afetividade, das etapas iniciais mais orgânicas à etapa social (afetividade moral):

Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar estão primordialmente ligados às sensibilidades interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas, temos uma etapa em que a afetividade é de base orgânica – a chamada afetividade orgânica. Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar já não são limitados às sensibilidades íntero, próprio e extero, mas já envolvem a chamada sensibilidade ao outro, a afetividade passa para um outro patamar, já que de base fortemente social – a chamada afetividade moral, na terminologia usada por Wallon em 1941. Assim, a afetividade evolui para uma ordem moral e seus motivos são originados das relações indivíduo-outrem, sejam relações pessoais ou sociais (Almeida, A. 2008, p.348).

Assim, do ponto de vista de Wallon, para entender a criança, é necessário observar o ambiente físico e sociocultural em que ela vive. Ela não pode ser entendida como uma versão menor de um adulto, o que levaria a julgar e tratar seus comportamentos como insuficientes e ruins. Quando isso ocorre, as peculiaridades e características próprias das crianças são incompreendidas e não podem ser mobilizadas para potencializar o desenvolvimento. Então para estudar o desenvolvimento infantil é necessário olhar para a criança, entender seus comportamentos de acordo com suas capacidades (Galvão, 1995).

Sendo assim, para Wallon as relações entre afetividade e inteligência estão na base da formação psíquica da pessoa; desde o momento em que ela se sente como parte indissociada do meio físico e social que está inserida até quando ela se separa do outro e se enxerga como um ser único, as emoções e sua administração são a base para esse processo de estruturação.

A complexa rede conceitual que tentamos sintetizar nesta seção será mobilizada para entender mais detalhadamente a etapa do personalismo, na qual as crianças de 3 a 6 anos, com as quais nos deparamos nas atividades de estágio em educação infantil, estão construindo sua identidade pessoal, tornando-se pessoas pela integração dos conjuntos funcionais afetivo-cognitivo-motor dentro do meio físico-sócio-cultural específico de um Núcleo de Educação Infantil.

3. O ESTÁGIO DO PERSONALISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Nesta seção são apresentadas as características do personalismo e como a criança se desenvolve durante esse estágio, tendo destaque as manifestações e situações regidas pelo conjunto funcional afetivo, já num estágio de produção da diferenciação eu-outro. Para esta síntese, foram utilizadas cinco artigos: o artigo de Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida, intitulado *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* (2005); o texto de Marynelma Camargo Garanhani, *O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon* (2005); o texto de Helga Loos-Sant'Ana e Liege Gasparim *Investigando as interações em sala de aula; Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos* (2013) o texto de Laurinda Ramalho de Almeida intitulado *A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana* (2014), e, por fim, o artigo de Tharcila Damaceno nomeado *As contribuições do pensamento walloniano em intervenções psicopedagógicas* (2021).

Como vimos na segunda seção, no estágio do personalismo (que dura dos 3 aos 6 anos de idade) há uma alternância de movimento com relação ao estágio anterior. O indivíduo passa a olhar para si, conhecer a si. Essa direção dos interesses da criança é centrípeta (move-se para dentro) integradas as elaborações próprias do voltar-se para o mundo dos objetos que permitiu à criança diferenciar-se deles. Trata-se agora de diferenciar-se do e no mundo social.

Segundo Garanhani (2005), o início da formação da personalidade das crianças se dá quando elas começam a atribuir papéis para si e para o outro. De acordo com as situações, elas estabelecem o papel de ativo (por exemplo, o que procura o parceiro na brincadeira e que chuta a bola) e de passivo (o que se esconde e recebe a bola); dentro da estrutura familiar, começam a reconhecer as relações e seus diferentes papéis, entendendo o que implica em um lugar de filho, de irmão mais velho ou mais novo. Esta percepção é manifestada através das brincadeiras de faz de conta realizadas por elas mesmas, como brincar de mãe e filho, porém na fase inicial é difícil que se identifiquem como papéis em oposição.

No personalismo, a diferença entre as crianças e os adultos começa a se destacar, as vontades e os desejos da criança são mais visíveis, assim o adulto se

torna um alvo destas manifestações: “não; não quero; não gosto; não vou; é meu.” (Mahoney e Almeida, 2005). Do ponto de vista afetivo, estas diferenças devem ser respeitadas, há a necessidade de “chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que a criança as expresse” (Mahoney e Almeida, 2005, p. 23).

Vale ressaltar que nesta etapa do desenvolvimento, onde o indivíduo caminha para se entender como um ser único através do meio social, é este que oferece as possibilidades de expressão das emoções, sentimentos e paixão, apresenta como é possível agir e os limites de suas ações, que são regidas pelos conjuntos cognitivo-afetivo-motor, de modo integrado. Assim o cognitivo representa as possibilidades de absorção, construção e desconstrução do conhecimento, recompor o passado, analisar o presente e incidir sobre o futuro; o afetivo retrata todo o conjunto de emoções envolvidas no processo de exibição/imitação/oposição; e o motor que apresenta as ações físicas, como o deslocamento do corpo, “movimentos voluntários e involuntários”, por fim, as reações posturais: “mímicas e expressões faciais” (Almeida, L. 2014, p. 597).

Na direção centrípeta, onde a construção do conhecimento é voltada para si, é através da posição do outro que a criança começa a se diferenciar dos demais, principalmente ao lidar com outros de diferentes idades, o que possibilita novas experiências e o entendimento sobre as próprias escolhas (Damaceno, 2021). Em tais interações, como fazem o exercício de negação, também precisam aceitar a negação do outro, impor limites e aceitá-los. Pois antes de perceber a si, a criança pertence ao meio social em que vive (Almeida, L. 2014). Loos-Sant’Ana e Gasparim discorrem sobre a importância da interação com o meio sociocultural para a construção da autoestima e autoconceito:

A criança, desde muito pequena, está inserida em grupos que constituem o seu meio social, e esses espaços são oportunidades de comparações e *feedbacks* entre pares e adultos, os quais geram elementos que vão construindo seu self e sua identidade. Portanto, os pares também são elementos significativos nessas construções, pois são meios de avaliação externa, bem como base para a autoavaliação de suas conquistas (Loos-Sant’Ana e Gasparim, 2013, p. 205, grifos das autoras).

Durante este processo há três características que marcam as relações interpessoais que Garanhani (2005), Mahoney e Almeida (2005), ressaltam em suas análises: a oposição ao outro, a imitação e a sedução. Formulando um quadro para sintetizar as características dos estágios, Mahoney e Almeida (2005) assim resumem o que é próprio do personalismo: A “oposição ao outro implica em “relações negativistas, recusa e reivindicação” (2005, p. 27); esta fase é caracterizada por diversas crises que ocorre, por muitas vezes, sem motivo aparente e tem como objetivo a afirmação de si mesmo, estabelecendo a relação de diferenciação do eu-outro, esse confronto com as pessoas é prazeroso para a criança pois ela exercita e experimenta a sua autonomia; a segunda fase, “imitação (relações imitativas para usar o outro, que antes negou, como modelo para ampliar as competências)” (2005, p. 27), que se compõe de ações que revivem o comportamento do outro, gerando sentimentos no intuito de moldar-se, logo a imitação ocorre com pessoas com as quais a criança tem uma relação afetiva; a terceira é a “sedução ou idade da graça (relações sedutoras)” (2005, p. 27), nesta fase a criança necessita da aprovação do outro com quem ela estabeleceu um laço afetivo para se sentir admirada, moldando seu comportamento como forma de se integrar e entender como o seu meio social é integrado. Segundo Almeida, L. (2014) a crise de oposição dura dos três a quatro anos, a idade da graça, dos quatro a cinco anos e imitação, dos cinco a seis anos. Garanhani, apresenta uma breve discussão sobre tais comportamentos serem exclusivamente para o autoconhecimento da criança:

A criança, para conseguir o que deseja, é capaz de mentir, usar a força ou emprestar contrariada um brinquedo para outra criança. Ao mesmo tempo, é capaz de partilhar ou emprestar o brinquedo, com satisfação, para uma criança de que gosta ou a uma pessoa que admira. Assim, as suas exigências e caprichos parecem originar-se mais do seu amor-próprio do que o prazer da cobiça, mais de querer fazer valer os seus direitos de propriedade sobre os objetos do que ter o prazer de possuí-los (Garanhni, 2005)

Para Mahoney e Almeida (2005), há outras características que se manifestam neste estágio: melhora na resposta aos estímulos sensoriais, a criança passa a atender com mais frequência quando tem seu nome chamado, identificar os objetos pela textura e até conseguir correr sem cair com tanta frequência; “inércia mental (totalmente absorvida por suas ocupações do momento, sem ter controle sobre mudanças ou fixação sobre elas) pode levar a atividade de instabilidade (reage

indiscriminadamente aos estímulos externos)”, quando a criança está tão focada na sua atividade que se for interrompida com um toque físico para chamar sua atenção, ela pode desferir um tapa na mão da pessoa, seja professor ou colega, e “atividade de perseveração (permanece na atividade, alheia aos estímulos exteriores)”); a criança manifesta o ciúme e a paixão, ambos voltados para pessoas e objetos no qual ela estabelece um vínculo (Mahoney e Almeida, 2005, p 27).

Tais características representam a intenção da criança em afirmar sua posição pessoal, pois é a época em que ela começa a se enxergar em primeira pessoa. Por extensão dos seus sentimentos pelos objetos, o Meu se emprega no vocabulário da criança como posse, porém a criança, desde os três anos de idade consegue entender qual objeto pertence a ela por momentos (emprestado) e qual é permanentemente seu e ela usa isso ao seu favor (Almeida, L. 2014). Suas atitudes têm o intuito de acomodar-se e mobilizar-se durante seu processo de reconhecer e adaptar-se ao meio social no qual se reconhece e à sua vida afetiva (Garanhani, 2005). Portanto, o personalismo é uma fase crucial do desenvolvimento da criança e sua construção como pessoa.

O papel do educador neste período, no qual se encontra representando o Outro, é de realizar mediações que componha um indivíduo que conheça a si e ao mundo, que saiba se expressar internamente e externamente, respeitar-se e dar respeito, com o intuito de criar relações Eu-Outro que agreguem a ambos (Almeida, L. 2014). Pois, de acordo com os resultados de pesquisa de Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013), as relações que as crianças estabelecem com os adultos são fortes referências para a construção do Eu, da sua personalidade; como os adultos representa figura de autoridade, fazer o contrário do que eles pedem significa fixar as próprias vontades, ou melhor, reconhecer que tem vontade própria.

Estabelecidas, através dos autores estudados, as principais características do período dos três aos seus anos, chamado por Wallon personalismo, assim como suas consequências para os processos educativos, passamos a apresentar e analisar, na próxima seção, os registros de comportamento das crianças nessa faixa etária, realizados experiência de estágio na educação infantil.

4. BUSCA DE ACEITAÇÃO E REJEIÇÃO DAS IMPOSIÇÕES: PRODUÇÃO DE IDENTIDADE NA INFÂNCIA

Esta seção apresenta o trabalho de campo, objetivando analisar a expressão de emoções de crianças na etapa do personalismo, nas circunstâncias da educação infantil. Como as atividades de estágio não obrigatório em educação infantil foram aproveitadas para o trabalho de pesquisa, não pudemos deixar de fazer observação participante, conforme a definição de Minayo:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (Minayo, 2013, p. 70).

O trabalho de observação participante foi feito durante o período de 26 de setembro a 10 de outubro, mas a estagiária/pesquisadora já estava atuando na turma desde 12 de abril de 2023, nas atividades do CIEE (Centro de Integração Empresa Escola), de modo que já tinha intimidade com a professora e as crianças. Para dar coerência aos registros de caderno de campo, o roteiro de observação foi elaborado com base na teoria de Wallon (através dos autores citados nas seções 2 e 3), registrando-se os comportamentos que indicam personalismo através de três categorias teóricas: exibição, busca de aprovação, afirmação da identidade. Esta última categoria foi subdividida em afirmação de si (eu), afirmação de posse (meu) afirmação de oposição/ conflito com os comandos adultos (não quero, não vou).

Na exibição as crianças buscam a aprovação da pessoa com a qual elas têm uma relação afetiva, para se sentir bem-conceituadas, assim elas se comportam de modo que se sintam parte do seu meio social e o entendam (Garanhani, 2005); durante a afirmação de identidade (eu/meu) as crianças estabelecem limites, fronteiras entre o eu e o outro: “A distinção do eu e do outro é percebida quando a criança se expressa na forma do meu e do teu em relação aos objetos. É na disputa

pela posse de objetos com o outro que a criança começará a discriminação do eu em relação ao outro.” (Garanhani, 2005, p. 88) e na iniciativa do conflito (não quero, não vou) ela faz seus primeiros exercícios de autonomia:

Essa crise, muitas vezes, ocorre sem motivo aparente e deverá ser entendida como uma busca de afirmação de si mesmo, ou seja, uma pessoa que está iniciando sua diferenciação em relação ao outro. A criança sente prazer em confrontar as pessoas que a rodeiam pela simples razão de experimentar a sua autonomia. (Garanhani, 2005, p. 87-88)

A seção está organizada de modo a primeiro situar o leitor com relação ao ambiente, descrevendo sinteticamente o Núcleo de Educação Infantil (NEI) e apresentando os sujeitos participantes da pesquisa (as crianças e suas educadoras, uma das quais é a própria pesquisadora). A seguir, transcrevemos do caderno de campo as situações já categorizadas conforme o roteiro prévio e procedemos à análise dos comportamentos infantis referentes à busca de aprovação, exibição e à formação de identidade.

4.1. O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCRIÇÃO DO *LOCUS* DE PESQUISA

O Núcleo de Educação Infantil em que foram realizadas as ações de estágio foi, como informamos na introdução, nosso *locus* de pesquisa¹. A escola conta com cinco banheiros (um banheiro adaptado para PcD utilizado para o uso adulto e para cuidar das crianças que usam fralda ou estão desfraldando, dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos com os vasos sanitários de tamanho que facilite o uso infantil), uma cozinha e dez salas, sendo que sete destas são salas de aula com a média de tamanho de 4,7 x 8 m, (três turmas de maternal, duas de jardim I e duas de jardim II), uma sala de leitura de 2 x 3 m, uma para gestão pedagógica, uma cozinha e uma despensa onde guardam os alimentos.

A área onde as crianças se alimentam é na frente da cozinha, onde tem duas mesas com dois metros de comprimento e outras duas no corredor, que é uma área coberta; cada mesa tem dois bancos com o mesmo comprimento da mesa. O ambiente em que as crianças brincam é um pátio, com 5 x 20 de metragem que tem

¹ A pesquisa foi autorizada através de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cuja cópia está anexada ao final deste trabalho.

nas paredes pinturas lúdicas. O ambiente onde as crianças ficam, a sala de aula que tem 4,7 x 8 m, é insuficiente para a frequência de 20 alunos, que é a realidade da turma. A sala conta com dois aparelhos de ar-condicionado, um canto da leitura com duas prateleiras de livros infantis de diversos gêneros, alfabeto manual em uma parede e os numerais de 0 a 10 na parede paralela, do lado, perto da porta há um cabide com seis espaços para as mochilas. Na parte superior das paredes há dois ventiladores que não funcionam, um quadro branco na parede paralela à porta e do lado deste, um calendário; do outro lado do quadro tem a lista de nomes das crianças matriculadas na turma, a “chamadinha”. Na sala também há um armário que comporta os cadernos, agendas, livros, as tintas, lápis, lápis de cor, giz de cera, tesoura e cola. Também há um tapete no chão com 2 x 2,6 m, para as crianças descansarem e brincarem. Há seis mesas, cada mesa comporta quatro lugares. Geralmente a professora arruma cinco mesas perto da parede com o alfabeto manual para as crianças interagirem entre si e deixa uma mesa perto dos numerais para o caso de as crianças atípicas precisarem de espaço. A sala contém vinte e quatro cadeiras adaptadas para a estatura das crianças (ou seja, são de tamanho pequeno) e duas cadeiras de tamanho padrão para a professora e a estagiária.

4.2 AS CRIANÇAS E SUAS EDUCADORAS

A professora tem 34 anos, sua formação é licenciatura em pedagogia, com dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: uma especialização em psicopedagogia e outra em alfabetização e letramento. No final da pesquisa, atuava na rede pública havia quatro meses na educação infantil (tinha assumido em agosto de 2023), sendo que já tinha experiência de dezessete anos na educação infantil em instituições privadas.

A estagiária é a própria pesquisadora, tem 22 anos, cursa o último semestre de pedagogia na Faculdade de Ciências de Educação (Faced), vinculada ao Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

São nove as crianças observadas, porque ainda que considerando a frequência de vinte alunos durante o período de observação, onze crianças demonstraram não manifestar os comportamentos que indicam a etapa do personalismo, não reivindicam se uma criança pega seu brinquedo, não se exibem para a professora e a estagiária

para aprovação e, por fim, não negam e nem confrontam os pedidos e ordens, criando um conflito para afirmação de si mesmo. Nenhuma destas crianças, cujo comportamento registramos, é atípica e todas elas já têm experiência escolar. Aqui, elas são identificadas por pseudônimos, conforme compromisso ético assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Júlia (4 anos e 8 meses); Carla (5 anos); Nicole (4 anos e 7 meses); Jorge (5 anos); Andressa (5 anos e 4 meses); Cláudia (4 anos e 8 meses); Breno (4 anos e 8 meses); Gabriel (4 anos e 10 meses) e Gustavo - (5 anos). Como não é objetivo da pesquisa, não formularemos hipóteses acerca da razão de mais de metade da turma não expressar emoções conforme indicado na teoria walloniana: este trabalho se limita à análise dos comportamentos e situações quando expressados.

4.3 ANALISANDO A EXPRESSÃO DE EMOÇÕES NA INFANCIA E AS REAÇÕES DAS EDUCADORAS

Optamos por primeiro relacionar, a partir dos registros de estágio, os comportamentos infantis relacionados à literatura walloniana como próprios de período personalista. Depois organizamos o registro desses comportamentos por característica (busca de aprovação externa, exibição e afirmação de identidade, esta última dividida em comportamentos de posse de si e das coisas (eu/meu) ou oposição às injunções adultas (não quero/não vou). Para efeito de apresentação nesta seção, destacamos inicialmente os registros por característica, data e criança (às vezes mais de uma, quando há interação) e somente após tais registros procedemos a um esforço interpretativo, com base nos autores estudados.

4.3.1. Busca de aprovação

Registro de Campo de 26/09/2023

Criança observada: Júlia

Desde quando a professora disse que ia anotar os nomes das crianças que não estavam se comportando e não iriam ganhar massinha, a Júlia virou para mim e perguntou se estava se comportando bem e eu afirmei que não; até o fim da brincadeira ela olhava para mim sorrindo, aguardando eu fazer um sinal com o polegar indicando se seu comportamento estava bom, quando

correspondia positivamente ela sorria e voltava para a brincadeira com a professora.

.....
Registro de Campo de 27/09/2023

Crianças observadas: Jorge e Carla

O Jorge veio até a mim, colocou as mãos no bolso do short e perguntou se o sapato dele era bonito, eu afirmei que sim e ele falou sobre seu sapato ser da Nike, a Carla que estava perto veio mostrar sua sapatilha da Barbie perguntando se era bonita também, eu afirmei que sim, ela falou que quando crescer quer ser professora e quando eu respondi com entusiasmo apoiando, ela começou a pular e sorrir com os braços para cima.

Criança observada: Gustavo

A professora deu uma massinha para cada um da turma brincar e o Gustavo fez um bolo dela e veio até a mim para oferecer, eu aceitei e fingi comer um pedaço, disse que estava muito gostoso e ele sorriu e saiu dizendo que iria preparar mais comida para mim.

Criança observada: Nicole

Fez um desenho da história pintada e veio até mim perguntando se estava bonito, afirmei que sim, ela sorriu, deu um pulinho, deixou o desenho em cima da mesa e saiu correndo.

Criança observada: Carla

Ela pegou os brinquedos de forma geométrica, empilhou para formar um sanduíche e ofereceu para mim, eu aceitei e fingi comer dizendo que estava muito gostoso, ela sorriu, começou a gargalhar e deu pulinhos de felicidade.

.....
Registro de Campo de 06/10/2023

Criança observada: Jorge

No dia do cabelo maluco, a professora solicitou para os pais, que as crianças fossem com um penteado diferente e os que não pudessem ela mesma pintava seus cabelos na sala. O Jorge insistiu para a professora pintar seu cabelo metade de azul e metade de vermelho, quando a professora terminou seu cabelo, ele veio correndo até mim e disse mostrando o cabelo “ta bonito tia?”, eu afirmei que sim sorrindo, ele retribuiu o sorriso e saiu pulando.

No fim da aula, a professora disponibilizou os brinquedos para o “faz de conta”, eu me sentei perto dos meninos no tapete, o Jorge se

aproximou com duas panelas pequenas, uma peça de lego pequena e um boi de plástico pequeno e disse que faria um caldo para mim, ele mexeu a peça e o boi dentro da panela com uma colher de plástico e me ofereceu esperando a minha reação, eu disse que estava muito gostoso e ele saiu sorrindo para cozinhar com outro colega.

.....

Registro de Campo 09/10/2023

Criança observada: Jorge

Ele estava deitado assistindo um filme com a turma na sala de leitura e a professora havia dito que só ganharia pipoca quem estivesse comportado, depois de um tempo deitado ele disse “professora! Eu to comportado?!”.

Criança observada: Nicole

A professora disponibilizou brinquedos de encaixe e a Nicole veio até mim com uma peça e disse que era um remédio especial para eu tomar e ficar boa, eu brinquei fingindo estar doente, “tomei” o remédio e agradei, ela saiu sorrindo e pulando.

Durante a observação e registro do comportamento das crianças, a busca de aprovação se dirigiu mais à estagiária, tendo em vista que a professora regente assumiu em agosto a turma, logo eles têm mais intimidade com a estagiária; também, por ela ter mais disponibilidade e interação nas brincadeiras, demonstrar mais afeto e acolhimento, o que contribuiu para a concretização do laço afetivo. Segundo Loos Sant’Ana e Gasparim (2013), a criança nesta etapa precisa se sentir admirada pelo outro para se construir como pessoa, é neste sentido que ela usa da imitação como forma de afirmar a sua identidade, procurando modelos para isso, essa busca pela aprovação é voltada às pessoas pela qual ela quer uma participação afetiva, qual a validação tem um valor emocional.

As crianças, na maior parte dos registros vinham perguntar sobre seus comportamentos e a realização das atividades (se estava se comportando bem, se desenhou bem), sobre seus objetos pessoais e desejos realizados (se o sapato estava bonito, se o cabelo que pediu para a professora pintar ficou bonito) e na outra parte tal busca se manifestou nos atos de serviço, como oferecer um bolo feito de massa de modelar, um sanduíche feito de brinquedos de formas geométricas, um caldo feito

de peças de lego e remédios feitos de peças de encaixe. As emoções são diretamente ligadas com o afetivo, transmite sensações agradáveis ou desagradáveis, depende do estímulo orgânico (Mahoney e Almeida, 2005), assim as crianças, submetidas as sensações, conseguem avaliar o que é socialmente aceito ou não, de acordo com a reação dos adultos. Em todas as situações a estagiária reagiu de maneira positiva e acolhedora, participando da brincadeira e interagindo com os alunos, de maneira a demonstrar aprovação em seus atos.

Um comportamento claro de imitação, se deu pela Carla, que ao ver seu colega Jorge receber um elogio sobre seu sapato, veio perguntar também se sua sapatilha era bonita. O Jorge foi o aluno que mais buscou aprovação, a necessidade de ter seus atos validados e sua gratificação após as reações positivas demonstrava um grande alívio. Assim, as relações estabelecidas apresentam a importância do apoio afetivo a respeito de seus comportamentos e suas ações, pois desta forma, durante a construção da sua personalidade as crianças conseguem filtrar o que é aceitável socialmente e afetivamente, criando assim padrões de comportamento vinculados à elaboração da identidade nesse período.

4.3.2. Exibição

Registro de Campo de 03/10/2023

Criança observada: Júlia

Durante a rodinha, ela se sentou do lado do seu colega autista e ele a abraçou, ela retribuiu e me chamou sorrindo e disse que eles estavam se abraçando, eu sorri para ela e afirmei com a cabeça, ela voltou a atenção para a professora contente quando soltou o abraço.

Criança observada: Jorge

Ele pegou dois carrinhos dos brinquedos que a professora disponibilizou e foi para atrás da mesa dela, perto de mim, ele batia os carrinhos contra a parede, se levantava e ia chamar minha atenção contando que teve um acidente, voltava a brincar sorrindo, quando eu olhava para os carrinhos e dizia “não acredito, meu Deus, um acidente”.

.....

Registro de Campo de 04/10/2023

Criança observada: Jorge

A professora havia colocado os livros para a turma interagir em cima da mesa. O Jorge veio até mim e disse “olha o que eu sei fazer, tia.” E começou a dançar colocando um pé na frente do outro sem sair do lugar. Eu sorri e afirmei que é muito legal e ele saiu sorrindo para interagir com os livros.

.....

Registro de Campo de 06/10/2023

Criança observada: Jorge

A professora passou uma atividade de colagem para a turma, quando o Jorge terminou sua atividade, ele se levantou da mesa com ela na mão para mostrar para a professora e para mim, falando “tia, olha o meu!” e saía de perto quando dávamos atenção e falávamos que estava muito bonito.

.....

Registro de Campo de 09/10/2023

Criança observada: Andressa

Pegou seu caderno da mochila e veio até mim para mostrar que escreveu seu nome, na capa do caderno, sem ajuda de ninguém, eu afirmei que estava muito bonito e lhe parabenizei, ela mostrou suas tarefas feitas e me contou que tinha almoçado e escovado os dentes, saiu sorrindo quando eu disse que era muito legal tudo o que fez.

.....

Criança observada: Cláudia

Veio correndo e sorrindo até mim para mostrar um encaixe de lego que ela fez, eu perguntei o que era e ela disse que era um “negócio” bem grande, eu sorri e disse que era muito legal e ela saiu sorrindo e pulando.

As exposições registradas foram voltadas quase que totalmente para a estagiária, justamente pelo laço afetivo já estabelecido, por conta do tempo em que ela interagia na sala ser superior ao da professora. Segundo Garanhani (2005), a idade da graça e sedução se caracteriza pela necessidade de admiração, assim a criança se exhibe, agindo de maneira que se molde ao outro para se sentir parte do meio social, esse processo está voltado a pessoas que a criança tenha um laço afetivo.

Desta forma, as manifestações de exibição durante os registros se deram pela criança chamar a atenção verbalmente para indicar o que está fazendo ou sabe fazer, mostrando a atividade de casa que ela fez, uma habilidade motora (dançar), criar um cenário na brincadeira, mostrar que o colega atípico lhe abraçou, mostrar a atividade que acabou de fazer na aula e o “negócio” que são várias peças de lego encaixadas que ficou maior que os dos colegas. A estagiária e a professora reagiram de maneira positiva e animada, sempre demonstrando admiração e reconhecimento. A comunicação infantil por não ter essa linguagem intelectual desenvolvida, eles são levados pelo contágio afetivo, pois como não conseguem verbalizar de maneira clara, a sua maneira de obter solidariedade afetiva é pela ação comum (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992). Logo, as reações das educadoras foram mais expressivas e afetivas, para que as crianças conseguissem entender melhor.

As relações estabelecidas, apresentam na reação de felicidade e satisfação das crianças, após receber uma interação positiva da estagiária e da professora, que a partir deste momento elas passam a reconhecer suas habilidades e competências, se estas forem reconhecidas de maneira admirável, então são de fato válidas para seu meio social. É destacável também, que as crianças, de acordo com seus conhecimentos, ficam atentas ao que pode ou não ser agradável aos educadores, como a Júlia que chamou a atenção da estagiária pelo seu colega atípico está demonstrando carinho e ela retribuiu, quando a mesma recebeu a interação positiva ao seu comportamento, ela continuou contente e demonstrou satisfação por entender que fez algo admirável a quem ela estabeleceu um laço afetivo.

4.3.3 Afirmação de identidade baseada na posse de objetos (meu)

Registro de Campo de 26/09/2023

Criança observada: Nicole

Professora disponibilizou os livros do canto da leitura para os alunos socializarem entre si e a Nicole se sentou na cadeira com seu nome e pegou todos os livros que estavam à sua frente em cima da mesa e os abraçou, não deixou que nenhum de seus colegas que se sentaram ao seu lado pegasse um livro e quando tentavam pegar da mão dela, ela se esquivava para frente e falava bem alto “não! É meu, é meu!” abraçando bem forte os livros.

.....
Criança observada: Gabriel

Ele encontrou um brinquedo no chão e estava brincando quando seu colega pegou da sua mão sem pedir, ele se virou para o colega e deu um tapa na sua nuca e quando perguntei o motivo ele afirmou que foi porque seu colega tomou o seu brinquedo.

.....

Registro de Campo de 27/09/2023

Criança observada: João Luiz

A professora pediu para as crianças se sentarem à mesa para fazer uma atividade, quando a professora entregou o papel para realizar a atividade, ela pulou a ordem de entrega e o João Luiz puxou a folha da mão do seu colega afirmando que era dele a folha e o colega também puxou de volta e afirmava falando alto que era dele a folha, só acalmou quando a professora entregou outra folha.

.....

Registro de Campo de 03/10/2023

Criança observada: Cláudia

Duas colegas estavam brincando de massa de modelar e boneca, a Cláudia chegou perto delas e tomou o pedaço de massa que estava na mão de uma das crianças e disse “essa massinha é minha!” e saiu andando de volta para o tapete.

.....

Criança observada: Nicole

Com os livros em cima da mesa, a Nicole pegou alguns e foi para o outro lado da sala para a cadeira, se isolando do resto da turma, uma colega se aproximou e pegou um livro da cadeira, imediatamente a Nicole tomou da sua mão e reclamou gemendo desaprovando, afastou os livros e colocou o braço como barreira para a sua colega não pegar.

.....

Registro de Campo de 06/10/2023

Criança observada: Nicole

Ela reuniu algumas peças de lego no canto da mesa e saiu para ver o que a professora estava fazendo e quando um colega se aproximava das peças que ela separou, ela corria para perto e não permitia que pegassem, afirmando que o brinquedo é dela.

.....

Registro de Campo de 09/10/2023

Crianças observadas: Breno e Jorge

Ele estava brincando com o Jorge de montar lego, o Jorge tentou pegar uma peça que estava no espaço do João e ele não deixou e afirmou que o brinquedo era dele e não ia dividir.

Criança observada: Breno

A turma foi para a sala de leitura para assistir um filme e a professora deu um pacote de pipoca ara cada aluno, o João acabou sua pipoca e tomou o pacote da mão do seu colega, que correspondeu com um tapa na cara do João.

.....
Registro de Campo de 10/10/2023

Criança observada: Nicole

Quando ela voltou a brincar, uma colega deixou que seu brinquedo caísse no espaço da Nicole, e quando ela tentou pegar de volta a Nicole gritou “Para de pegar o meu brinquedo!”.

Os comportamentos de afirmação de identidade baseada na posse de objetos se concentraram em: separar os objetos reunidos para que nenhum colega conseguisse interagir com estes, pegar a força os objetos da mão do colega, desferir um tapa se teve seu brinquedo tomado, disputa pelo papel para realização da atividade e falar com agressividade se um colega tentasse invadir seu espaço pessoal para pagar o brinquedo.

Garanhani (2005, p.88), afirma que é “na disputa pela posse de objetos com o outro que a criança começará a discriminação do eu em relação ao outro.”. Sob conhecimento desse princípio, o espaço da sala de aula permitia e valorizava tais expressões comportamentais, as crianças sempre foram instruídas a pedir e não pegar a força (para evitar a violência), deixar os colegas interagirem junto, comunicar às educadoras caso houvesse privação de participação dos demais. Se o colega pegava o brinquedo primeiro, a criança que o desejava precisava esperar que ele brincasse para poder interagir com este. Só havia intervenção dos educadores caso as crianças privassem seus colegas de brincarem também, como quando a Nicole reuniu grande parte dos livros que estavam na mesa e levou para a cadeira e não

deixou que sua colega pegasse algum. Nesta situação a estagiária foi até ela e pediu para que desse alguns livros para a colega participar da interação também, e quando ocorreu os atos de violência física, a estagiária conversou com os colegas explicando que se o colega não quisesse dividir ou tomasse o objeto da posse deles, era necessário que comunicasse para ela resolver com diálogo e não na força física.

A diferença das interações entre as crianças e entre as crianças e adultos foi demarcada pelo nível de diálogo e aceitação da intervenção. Quando a interação era entre os alunos, havia uma comunicação intensa, conflituosa, elevando a voz, não permitindo que o colega se aproximasse, desferindo tapas e tomando o brinquedo da mão do colega. Durante esta etapa, o brinquedo não simboliza o objeto em si, mas sim o exercício da sua autoafirmação (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992). A interação entre crianças e adultos foi dada pela escuta efetiva, onde o diálogo estabelecido não era totalmente conflituoso. A única criança que demonstrava mais resistência foi a Nicole que reagia com um gemido e afirmava que o brinquedo era dela, balançando os punhos cerrados e a adulta (estagiária) abordava com calma o argumento de que a colega também tinha que participar da atividade estabelecida; mesmo com resistência ela aceitava a intervenção.

O papel das educadoras nessas situações foi criar acordos entre as crianças, para que todos conseguissem participar sem anular suas expressões, agindo com calma e firmeza. Entre os colegas eles apresentaram muita dificuldade em compartilhar os brinquedos e agir de maneira gentil, o que foi diferente quando a interação era com as educadoras; nesse caso as crianças atendiam de maneira participativa aos comandos. Assim percebemos que foi na interação entre iguais que a identidade de posse foi mais afirmada.

4.3.4. Afirmação de identidade baseada nas fronteiras de si (eu)

Registro de Campo de 27/09/2023

Criança observada: João Luiz

O Pedro deixou a massinha de modelar dele em cima da mesa enquanto ia fazer uma atividade com a professora, o Heitor foi pegar

a massinha do Pedro para brincar e o João Luiz viu e deu um soco no seu braço para ele não pegar o brinquedo do Pedro.

.....

Registro de Campo de 28/09/2023

Crianças observadas: Cláudia e Andressa

A professora disponibilizou para a turma diversos quebra-cabeças. A Cláudia e a Andressa estavam sentadas de frente ao redor da mesa, a Cláudia estava com algumas peças e a Andressa pediu para ela dividir, a Cláudia negou, então ela pegou a caixa de papelão do quebra-cabeça e bateu na testa da Cláudia e mostrou o dedo do meio, a Cláudia revidou jogando as peças na garganta da Andressa e na sua barriga.

.....

Registro de Campo de 06/10/2023

Criança observada: Gustavo

A professora disponibilizou os brinquedos do “faz de conta” e o Gustavo tomou da mão do seu colega a geladeira de brinquedo e quando eu perguntei o porquê, ele disse que queria brincar.

Criança observada: Nicole

Ela reuniu alguns brinquedos do “faz de conta” em um canto e chamou um amigo seu para brincar com ela, quando outro colega se aproximava querendo brincar junto, ela colocava o seu corpo na frente dos brinquedos e dizia com rispidez que o colega não podia brincar com ela.

.....

Registro de Campo de 09/10/2023

Crianças observadas: Nicole e Breno

A professora separou a turma em dois grupos para brincarem na cama elástica, a Nicole ficou no segundo grupo e quando a professora estava chamando os colegas do primeiro grupo para brincarem, ela disse que queria ir também, a professora explicou que ela iria depois que os colegas voltassem, ela se levantou da cadeira e começou a chorar dizendo que queria ir também. O João veio até mim e enquanto me cutucava, ele repetia “E eu, tia? E eu? E eu? (...)”

Criança observada: Nicole

Ela estava na cama elástica e veio até a borda para falar comigo com uma expressão de chateada, e me disse que os colegas não estavam deixando-a pular tão alto quanto seu colega e que ela não conseguia.

.....
Registro de Campo de 10/10/2023

Criança observada: Nicole

A professora disponibilizou brinquedos de formas geométricas para a turma brincar e a Nicole chegou até mim dizendo que seu colega não queria dividir e quando fui perguntar o motivo, ele me disse que ela queria pegar sem pedir os brinquedos que estavam com ele.

Criança observada: Cláudia

Ela foi até sua colega e pegou algumas peças sem pedir e quando perguntei o porquê, ela me disse que era porque sua colega não queria dividir.

Os comportamentos que expressam a afirmação de identidade (eu), se deu por desferir um soco no colega por ele pegar o brinquedo do seu amigo, bater na colega com a caixa do quebra cabeça e a colega revidar jogando as peças no pescoço da colega porque uma queria tomar o brinquedo da outra, pegar a força o brinquedo que estava com o colega porque queria brincar, permitir somente que sua amiga brinque e deixar os outros colegas de fora, querer participar de imediato da brincadeira, alegar que os colegas não estão permitindo que tenha êxito na sua ação, afirmar que o colega não queria dividir o brinquedo quando na verdade ela queria tomar a força e pegar a força os brinquedos pois a colega não queria dividir.

Garanhani, contextualiza em sua pesquisa, que:

A criança, para conseguir o que deseja, é capaz de mentir, usar a força ou emprestar contrariada um brinquedo para outra criança. Ao mesmo tempo, é capaz de partilhar ou emprestar o brinquedo, com satisfação, para uma criança de que gosta ou a uma pessoa que admira. Assim, as suas exigências e caprichos parecem originar-se mais do seu amor-próprio do que o prazer da cobiça, mais de querer fazer valer os seus direitos de propriedade sobre os objetos do que ter o prazer de possuí-los. (Garanhani, 2005, p.88)

Diante dos comportamentos reconhecidos como próprios da etapa do personalismo, o ambiente de sala de aula valorizou essas expressões, houve intervenção nos atos violentos, como bater no colega com o brinquedo e pelo colega tentar brincar com o objeto do seu amigo, porém, as intervenções não foram pelo caminho de proibir as expressões, mas de encaminhá-las para não agirem num extremo, como a agressão. Galvão (1995), afirma que, a criança nesta etapa:

Esforça-se por ter papel de destaque e status de vencedor, utilizando todas as circunstâncias favoráveis e usando recursos cada vez mais elaborados: manifestações de ciúme, trapaças, "acessos" de tirania, dissimulação. Nesta busca de superioridade pessoal, tem atitudes que podem ser interpretadas como agressivas, como o ato de quebrar o brinquedo de um parceiro que sabe jogar melhor que ela, ou de tentar sabotar um parceiro no qual identifica uma superioridade qualquer. Um dos conteúdos que a atitude de oposição adquire é o desejo de propriedade das coisas. Confundindo o meu com o eu a criança busca, com a posse do objeto, assegurar a posse de sua própria personalidade. (Galvão, 1995, p. 54).

Nesta etapa, a diferenciação entre as crianças foi demarcada pela imposição física da vontade, pegando à força os objetos da posse dos colegas, desferindo socos e atirando peças do brinquedo na colega que revidou. A interação entre crianças e adultos, foi demarcada pela barganha para ter o brinquedo que deseja, diferente da afirmação de identidade relacionada a posse (meu), que não apresentou tanta resistência nas intervenções e suas manifestações são voltadas a própria imposição em cima do outro, verbalizando sem provocar um conflito mais intenso.

Assim, a estagiária e a professora exerceram um papel de observadoras e ouvintes, cuidando para não acontecer nenhum ato violento entre os alunos e escutando suas justificativas por tomar os brinquedos de seus colegas. De todas as formas, nestas situações houve uma passividade entre os colegas já não registradas durante a última afirmação de identidade analisada.

4.3.5. Afirmação de identidade baseada na oposição/negação de ações (não quero)

Criança observada: Nicole

A professora chamou as crianças para se sentarem em círculo no tapete da sala para fazer a chamada, as crianças foram sentando a Nicole ficou encostada na parede ao lado de um colega, uma colega foi sentar-se ao seu lado e a Nicole a empurrou e disse “não! Sai, sai!”, a professora retirou a menina do seu lado e não deixou que se sentassem ali.

Criança observada: Andressa

A professora chamou a turma para uma atividade no tapete e ordenou que eles se sentassem em círculo novamente e a Andressa não quis sentar-se, ficou em pé com uma expressão reclusa, imóvel, ela só se sentou depois de um tempo que a professora chamou sua atenção pela segunda vez.

.....
Registro de Campo de 27/09/2023

Criança observada: Júlia

A Júlia estava brincando com os dominós e sua colega chegou perto e pediu para brincar, ela tirou os brinquedos de perto, colocando seus braços ao redor e puxando para perto de si, sem deixar que a colega pegasse uma peça.

.....
Registro de Campo de 03/10/2023

Criança observada: Nicole

A professora pediu para as crianças se sentarem ao redor da mesa para fazer uma atividade, a Nicole sentou do lado de uma amiga e um colega sentou no espaço que havia entre elas, a Nicole o empurrou reclamando com um gemido dizendo “não!” e me chamou para dizer que ele estava sentado entre elas, eu perguntei se ele não poderia sentar ali e ela me disse que não, porque havia espaço no fim da mesa e que era para ele ir para lá e não ficar entre elas.

.....
Registro de Campo de 06/10/2023

Criança observada: Nicole

A professora disponibilizou lego para a turma brincar ao redor das mesas. A Nicole reuniu maior parte das peças que estavam à sua frente e quando seu colega tentou pegar algumas peças, ela abraçou o brinquedo em cima da mesa e reclamava com um gemido, quando eu perguntei o motivo dela não querer dividir, ela afirmou que não

dava porque o brinquedo é dela e não queria dividir, o seu colega pegou uma peça e ela saiu pela sala seguindo-o com uma expressão de chateação e dizendo que o brinquedo é dela.

.....
Registro de Campo de 09/10/2023

Criança observada: Jorge

No final da aula a professora fez a brincadeira da dança das cadeiras com 5 um grupo de 5 crianças e o Jorge ficou entre os dois últimos e perdeu, então ele se jogou de bruços no chão e começou a chorar muito. A professora falou para ele que estava tudo bem perder e que teria a próxima rodada para ele participar, ele se acalmou e se sentou esperando para brincar novamente.

Os comportamentos das crianças se concentraram em não permitir que seus colegas se sentassem do seu lado ou pegassem os objetos que estavam sob sua posse; mostraram resistência em obedecer aos comandos da professora e um deles chorou deitado no chão por perder o jogo das cadeiras, mas logo foi acalmado pela professora.

Os colegas que interagiam eram de pouca diferença de idade e entre os registros realizados a criança que mais se opôs foi a Nicole, que é a mais nova das crianças observadas. As circunstâncias da sala de aula valorizaram as expressões de oposição das crianças, pois

Como, neste estágio de personalismo, a direção é para si mesma, a criança aprende principalmente pela oposição ao outro, pela descoberta do que a distingue de outras pessoas. Como agora está se descobrindo como diferente dos outros, está rompendo com o sincretismo entre ela e os outros (Mahoney e Almeida, 2005, p. 23).

Assim, a interação entre as crianças se deu pelo conflito de elevar a voz para o colega por não querer que ele fique perto, não permitir que peguem o brinquedo que estava na sua posse e sair andando atrás do colega dentro da sala após ele pegar um brinquedo que estava separado para si, pois para experimentar e afirmar sua autonomia, a criança nega as sugestões do outro, como forma de expulsão dele e afirmação de si (Galvão, 1995). Já com as educadoras a interação foi de verbalizar suas vontades como forma de conseguir apoio e que elas ajudem, como a Nicole reclamar para a estagiária que o colega se sentou ao seu lado; também houve

resistência em obedecer aos comandos da professora, como a Andressa que não quis participar da atividade estabelecida.

Assim o papel das educadoras foi de mediar as expressões, de forma que não fossem invalidadas e sim supridas suas necessidades para ter o entendimento que suas vontades, dentro das limitações sociais, são importantes e escutadas. Buscamos acalmar quando houve frustração por não ter o seu querer realizado, como o Jorge que chorou por perder uma rodada do jogo das danças das cadeiras. Os comportamentos, pela visão da estagiária, eram entendidos como etapa do desenvolvimento das crianças e precisavam ser mediados, para ter um processo respeitoso. Pela atitude da professora de insistir que a Andressa, se sentasse, não houve valorização na sua expressão, tendo em vista que ela não estava atrapalhando a aula e nem distante do local da atividade.

4 3.6. Afirmação de identidade na oposição/negação de ações (não vou)

Registro de Campo de 26/09/2023

Criança observada: Nicole

Na brincadeira de passar a bola, todas as vezes que a bola parava na sua mão, ela não passa a bola para o colega do lado, se algum de seus colegas tentasse pegar a bola, ela se esquivava para frente abraçando a bola e reclamando com um gemido, só passou a bola quando a professora chamou sua atenção.

Criança observada: Carla

Na hora do lanche a professora pede que todos se calcem para poder sair da sala. A Carla foi a única que saiu sem se calçar, quando percebi, fui até ela no refeitório e pedi para ela voltar até a sala e se calçar, ela se negou contraindo os braços na lateral do corpo e abaixando a cabeça, então coloquei a mão no seu ombro para falar com ela e ela se segurou na mesa, quando eu conversei com ela pela segunda vez, ele foi se calçar.

.....
Registro de Campo de 10/10/2023

Criança observada: Nicole

Quando chegou o fim do tempo de brincar na cama elástica, eu pedi para que eles saíssem e fossem para a sala, para outra turma poder ir brincar, a Nicole ficou rodando na cama elástica e quando eu esticava o braço para dentro do brinquedo chamando-a, ela sorria e corria na direção oposta.

Os comportamentos se concentraram em não obedecer ao comando da professora e estagiária, exigindo a manutenção de firmeza na postura das pessoas adultas. Os colegas que interagiam eram de pouca diferença de idade e a Nicole foi a aluna que mais teve expressões de oposição, sendo a mais nova entre os observados (4 anos e 7 meses).

Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013) afirmam que

As crises de oposição ao adulto, buscando a independência progressiva do eu, ajudam a criança a se fortalecer como um indivíduo que busca autonomia. A criança quer fazer prevalecer suas vontades e, por isso, é, muitas vezes, desobediente, fazendo o contrário do que os adultos impõem (Loos-Sant'Ana e Gasparim, 2013, p. 204).

Tendo isso em vista, as circunstâncias permitiram as expressões das crianças, suas crises de oposição precisaram ser mediadas por conta das atividades a serem realizadas e situações a serem prevenidas, como a Carla que não queria calçar seu chinelo no intervalo e foi necessário que a estagiária insistisse, pois havia o risco de ela machucar seus pés.

As interações entre as crianças foram diferentes das etapas anteriores, não houve conflito, contradição ou embate, dialogavam tranquilamente e sorriam. Almeida (2014, p. 597), contextualiza que o “conjunto motor” é o responsável por transmitir as emoções para o físico das crianças, como “deslocamento do corpo no tempo e espaço, [...] movimentos voluntários ou intencionais do corpo ou partes dele; reações posturais que se caracterizam por mímicas e expressões faciais [...]”. As interações entre crianças e adultos foram marcadas pelo “conjunto motor”, onde houve oposição e resistência, ficavam caladas e imóveis, não permitiam toque físico e nem faziam contato visual. Em uma das situações a expressão de oposição ocorreu por risadas e brincadeira, a aluna interpretou a tentativa da estagiária de evacuar o brinquedo como forma de se divertir e corria na direção oposta à estagiária. Com paciência e constância por parte da pessoa adulta, as crianças atendiam finalmente aos comandos.

Os comportamentos de negação foram entendidos como próprios do desenvolvimento infantil, as intervenções realizadas foram baseadas no fato de que é necessário que as crianças tenham o espaço de se opor, de acordo com as circunstâncias. Assim, de acordo com as possibilidades, as crianças tinham sua liberdade de expressar as emoções decorrentes da etapa vivida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos artigos pesquisados, do estudo sobre a teoria de Henry Wallon em tais autores e da análise dos registros comportamentais das crianças em sala de aula junto com o período de vivência da estagiária com a turma, se destacou a necessidade do olhar atento às manifestações emocionais das crianças e como estas contribuem para a construção da sua personalidade.

Assim, o adulto saber lidar com tais manifestações e conhecer o seu processo, separar a imagem de adulto com más intenções da criança buscando sua autonomia e formar sua autoimagem, atinge a principal intenção da fase inicial da elaboração do projeto de pesquisa: contribuir na saúde emocional (portanto mental) desde a infância, para que o indivíduo se desenvolva com uma qualidade de vida digna.

É importante entender, então, que existem etapas do desenvolvimento psíquico, cada uma com suas características, todas têm como base as emoções e sua maior predominância é na infância, pois a criança não consegue administrá-las, ainda (Dantas, in La Taille, Oliveira e Dantas, 1992). Isso traz como reflexão que a mediação e compreensão a suas expressões são de responsabilidade dos cuidadores e do corpo escolar, destacando-se a tarefa de gestores e educadores, pois este tem a função de dialogar com a família dos alunos sobre seus desempenhos e necessidades, assim como as crianças recebem e elaboram o conhecimento científico.

Claro que o conhecimento de cada turma será fundamental para perceber diferenças entre aquilo que diz a teoria e o que ocorre na prática. Percebemos, por exemplo, diferenças entre as idades de cada manifestação característica de personalismo. Almeida destaca que:

A seguir, no estágio do personalismo, por volta dos três anos, eclode uma crise de personalidade que atesta a afirmação do Eu como diferente do Outro, por meio das relações de oposição (expulsão do Outro), de sedução (assimilação do Outro) e de imitação (o Outro como modelo). Tais movimentos correspondem às três etapas do personalismo: crise de oposição (três a quatro anos), idade da graça

(quatro a cinco anos) e imitação (cinco a seis anos). (Almeida, 2014, p. 600)

Porém, ao decorrer da observação e com base nas anotações, as crianças têm de 4 a 5 anos de idade e o movimento que predominou foi a crise de oposição, se destacando em quatro afirmações de identidade (eu, meu, não quero e não vou), exercitando de maneira constante a expulsão do Outro, verbalmente e fisicamente. Ao analisar todas as expressões comportamentais, os alunos apresentaram os três movimentos correspondentes a etapa do personalismo, assim experienciaram expressões da idade da graça, imitação e principalmente relação de oposição. Assim, dos 4 aos 5 anos, as crianças transitam nos três movimentos citados pela autora, mas de acordo com a pesquisa realizada, não predomina o movimento indicado de exibição e busca de aprovação, próprias da idade da graça.

Por ser responsável pelo seu desempenho escolar e este estar ligado diretamente a estrutura emocional da criança, a professora não pode se limitar a ser transmissora de informações do conteúdo científico, precisa interagir com os alunos, lidar com as manifestações emocionais, achar uma mediação que seja adequada e funcional, refletir sobre a didática da sua aula para que as crianças consigam entrar em sintonia e absorver a proposta da sua ação. Caso não dê certo, sua ação precisa se reinventar quantas vezes for necessário para que se conecte com a turma, pois é de sua responsabilidade mediar com o ambiente e criar estratégias, da melhor forma que conseguir.

De fato, não existe uma receita pronta para atender todas as demandas. Às vezes, por ser um só docente, principalmente na Educação Infantil, algumas demandas não são alcançadas, nem todas as manifestações emocionais das crianças são supridas no tempo adequado e com a qualidade desejada. Mas é necessário, que esta pesquisa reforce, o discurso de que as crianças são indivíduos que têm suas necessidades e atendê-las é de extrema importância para sua construção como pessoa, a saúde mental infantil é o principal indicador da qualidade de vida do indivíduo quando completar a idade da sua maturação psíquica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 31, n. 4, p. 595–604, out. 2014.

ALMEIDA, Ana Rita S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5271. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 28 nov. 2023.

ALVIM, Cristina Gonçalves *et al.* A avaliação do desenvolvimento infantil: um desafio interdisciplinar. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 1, p. 51–56, jan. 2012.

BARBARINI, Tatiana; NAKAMURA, Eunice. Comportamentos infantis problemáticos, perturbadores e não conformes: conceitos e demandas de cuidado relacionados à agitação em crianças em Santos e Campinas, Brasil. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.28, n.1, p.12-26, 2019.

BATISTA, Ana Priscila; GUANCINO, Leticia; TONI, Caroline G. de Salvo. Prevenção de Ansiedade Infantil a partir do Método Friends. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 25, n. 3, p. 519-531, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 01 dez 2023.

CARVALHO, Juliana de; DUARTE, Maria de Lourdes Custódio; GLANZNER, Cecília. Cuidado em saúde mental infantil no contexto da Estratégia da Saúde da Família:

estudo avaliativo. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 41, n. spe, p. e20190113, 2020.

CAVALCANTE, Cinthia Mendonça; JORGE, Maria Salete Bessa; SANTOS, Danielle Christine Moura dos. Onde está a criança? Desafios e obstáculos ao apoio matricial de crianças com problemas de saúde mental. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 22, n. 1, p. 161–178, 2012.

CID, Maria F. B.et al. Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20170093, 2019.

COSTA, Raquel L. S. Neurociência e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280010, 2023.

DAMACENO, Tharcila. As contribuições do pensamento walloniano em intervenções psicopedagógicas. **Construção psicopedagógica**, v. 29, n. 30, p. 69-78, 2021. Disponível em <https://dx.doi.org/10.37388/CP2021/v29n30a03>. Acesso em 28 nov 2023.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. 135 p.

GARANHANI, Marynelma Camargo. O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Revista Contrapontos**, vol 5, n.1, 2005. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/807>. Acesso em 28 nov 2023.

GUIMARÃES, André; SILVA, Luís Augusto Vasconcelos da. A Saúde Coletiva e a Criança com Comportamentos Externalizantes: uma revisão de literatura. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 31, n. 4, p. e310424, 2021.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 18.ed. São Paulo: Summus, 1992. p.85-97.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista**, v. 29, n. 3, p. 199–230, set. 2013.

MAGALHÃES, Júlia Renata Fernandes de *et al.* Repercussões da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 1, p. e20180228, 2020.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 20, jun. 2005, p. 11-30.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PASIAN, Mara Silvia *et al.* Negligência infantil a partir do Child Neglect Index aplicado no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 1, p. 106–115, jan. 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Projeto: “AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ETAPA DO PERSONALISMO” tem como objetivo a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso da discente VITÓRIA ALEXANDRIA DA SILVA TEIXEIRA, matriculada sob o número 202040207049 na faculdade de Ciências da Educação (Faced) vinculado ao Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (ICH/UNIFESSPA). Constitui finalidade desta pesquisa analisar o comportamento emocional infantil no N.E.I Cora Coralina, na cidade de Marabá-PA.

O que você precisa autorizar aos pesquisadores é a realização de registros escritos dos comportamentos das crianças e como a professora reage a eles. Para evitar a preocupação de que seus dados sejam divulgados, esclarecemos que as informações obtidas têm como única finalidade a pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação.

A orientadora desta pesquisa é a Prof^ª. Dr^ª. Hildete Pereira dos Anjos, da Faculdade de Ciências da Educação (FACED) do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sito na Unidade I, Folha 31, Quadra 07, Lote Especial, Nova Marabá, Marabá, Pará, CEP: 68509970. Fone: (94) 992435680.

A qualquer momento você pode desautorizar a pesquisadora de fazer uso das informações utilizadas. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Este trabalho será realizado com recursos próprios dos autores, não tendo financiamento ou cooperação de nenhuma instituição de pesquisa. Também não haverá nenhum pagamento por sua participação.

.....

Declaro que compreendi as informações que li ou que me foram explicadas sobre o trabalho em questão, ficando claros para mim, quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro, também, que minha participação não tem despesas e que se optar e que posso desistir de participar da pesquisa. Concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido ou no meu atendimento neste projeto.

Marabá, 20 de setembro de 2023


Assinatura da pesquisadora/discente



Assinatura do/da participante

Priscila Pereira dos Anjos
Assinatura da docente responsável