UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Paula de Souza Birchall

Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche

São Paulo
2010

PAULA DE SOUZA BIRCHAL

Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Dr. Prof.
Lino de Macedo

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Birchal, Paula de Souza.

Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche / Paula de Souza Birchal; orientador Lino de Macedo. -- São Paulo, 2010. 204f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Afeição 2. Bebês 3. Construtivismo 4. Desenvolvimento humano 5. Desenvolvimento infantil 6. Jogos 7. Piaget, Jean, 1896-1980 I. Título.

BF511

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: BIRCHAL, Paula de Souza

Título: Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus três pares de olhos azuis

AGRADECIMENTOS

“Ser lembrado é acima de tudo um agradecimento que deve ser retribuído com um obrigado muito especial, feito de dentro para fora, do coração para o mundo.”
Vinitius Sales

Gostaria de convidar a todos que, da alguma maneira, foram importantes na construção desta pesquisa a explorarem ludicamente seus nomes no Caça-Palavras abaixo.

U	N	I	V	E	R	S	I	D	A	D	E	D	E	S	Ã	O	P	A	U	L	O	F	D	P
P	O	N	T	I	F	Í	C	I	A	U	N	I	V	E	R	S	I	D	A	D	E	C	I	R
R	C	S	A	Q	U	G	H	V	C	N	G	D	K	J	I	Z	U	L	E	T	M	A	N	O
I	U	T	H	O	P	L	E	L	O	V	E	L	Z	A	A	B	S	O	D	W	H	T	E	F
S	R	I	Y	D	E	R	N	Ê	A	P	A	C	E	M	A	R	I	L	D	A	I	O	I	E
C	S	T	G	U	A	B	N	C	D	M	X	L	P	A	E	F	S	G	A	H	L	L	A	S
I	O	U	U	S	U	L	I	K	A	U	D	I	W	E	P	V	S	M	C	P	Ã	I	F	S
L	D	T	S	B	E	T	O	O	H	Y	D	N	W	L	U	C	I	N	H	A	R	C	T	O
A	E	O	T	P	M	A	R	C	E	L	O	O	Z	O	J	Ê	Z	S	I	I	I	A	A	R
C	P	D	A	T	K	Í	S	E	P	A	C	D	K	R	Z	S	J	P	Q	E	O	D	U	A
Ê	S	E	V	T	S	S	C	R	E	C	H	E	S	E	C	A	C	Ã	U	F	R	E	A	S
L	I	P	O	A	Í	S	C	A	R	E	S	M	X	I	M	R	B	A	I	P	E	M	L	X
I	C	S	L	B	L	E	A	R	C	R	I	A	N	Ç	A	S	R	S	T	D	C	I	U	A
D	O	I	G	S	V	Q	J	T	Ç	A	U	C	B	Q	M	Y	R	I	A	N	L	N	N	N
A	L	C	E	Q	I	T	B	H	E	L	Õ	E	R	C	A	B	F	F	E	C	I	A	O	A
B	O	O	T	H	A	Ç	D	U	M	Y	M	D	S	I	R	B	F	C	J	N	E	S	S	Q
C	G	L	D	A	L	B	E	R	I	C	O	O	L	Z	L	U	C	J	O	M	N	G	Í	U
A	I	O	M	A	R	I	A	C	A	R	M	E	M	D	Y	Ê	D	A	Z	P	T	E	R	I
R	A	G	N	F	M	A	R	I	A	L	U	I	S	A	X	E	U	N	I	C	E	R	O	N
O	I	I	A	J	E	F	C	A	B	N	L	R	R	N	I	O	I	E	S	M	S	A	Z	T
L	F	A	C	U	L	D	A	D	E	D	E	P	S	I	C	O	L	O	G	I	A	I	I	I
I	K	K	C	L	Ã	U	D	I	A	P	A	N	H	J	Y	E	Q	C	Z	U	F	S	A	N
N	W	O	S	O	C	U	O	L	F	U	N	C	I	O	N	Ã	R	I	O	S	I	M	N	A
A	L	E	X	A	N	D	R	E	B	C	V	H	T	S	J	U	H	G	F	P	Q	Q	E	P
C	H	R	I	S	T	I	A	N	E	M	B	Ã	R	B	A	R	A	M	A	R	I	L	Ê	A

Gabriel no Adão e A.

*A infância é a nossa querida propriedade, porque é
impossível abandonar a origem.*

Wilmar Silva.

RESUMO

BIRCHAL, de Souza, Paula. **Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche**. 2011. 204f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2011.

Este trabalho tem por objetivo investigar a Exploração Lúdica e Afetividade, em criança de zero a dois anos de idade, atendida em berçários de creche. Para tanto, utilizaram-se as concepções teóricas de Jean Piaget que possibilitaram compreender tanto a Exploração Lúdica - na discussão dos conceitos de Repetição, Prazer Funcional, Jogos de Exercício e Reação Circular Terciária -, quanto o Desenvolvimento Afetivo - através dos conceitos de Afetos Perceptivos e Afetos Intencionais. Este foi um Estudo de Caso desenvolvido através do Método Clínico de Piaget e da Microgenética. Foram realizadas 10 observações com registros filmicos, em um total de 44 crianças pequenas, presentes nos berçários de duas creches comunitárias e conveniadas com a Rede Municipal de Belo Horizonte, a partir da apresentação de um *kit* de objetos/brinquedos. Desse processo resultaram 5 filmes sobre as ações afetivas manifestadas pelas crianças pequenas: o primeiro foi elaborado com o foco nas ações das crianças, no ambiente de berçário sem o *kit* de objetos/brinquedos. O segundo contempla as ações das crianças, no ambiente de berçário, com a introdução do *kit* de objetos /brinquedos. O terceiro, quarto e quinto filmes focam a trajetória individual de três crianças, de idades diferentes. Os cinco filmes possibilitaram perceber as ações das crianças pequenas com e sem o *kit* de objetos/brinquedos, suas relações - entre si, com os objetos/brinquedos e com as professoras - além da comparação entre os períodos de Exploração Lúdica e de não exploração. A pesquisa confirma a hipótese de que a introdução do *kit* de objetos/brinquedos promove a Exploração Lúdica e esta se constitui em um recurso fundamental de manifestação e desenvolvimento da Afetividade das crianças pequenas. Através do conceito de Interesse em Piaget e Claparède e de sua relação com o conceito freudiano de Pulsão, pode-se perceber e melhor avaliar a importância da Exploração Lúdica como a possibilidade ofertada à criança pequena de se relacionar com o mundo, desenvolver sua afetividade e estruturar-se na sua condição de sujeito.

Palavras-chave: Afeição. Bebê. Construtivismo. Desenvolvimento Humano. Desenvolvimento Infantil. Jogos. Piaget, Jean, 1896-1980.

ABSTRACT

BIRCHAL, de Souza, Paula. **Ludic exploration and affectivity on daycare.** 2011. 204f. Thesis. São Paulo University, Psychology Institute, São Paulo, 2011.

This research has a purpose to investigate the Ludic Exploration and Affectivity on 0 - 2 years children, attended on daycare nursery. For this, was used the Jean Piaget conceptions that enabled to understand as the Ludic Exploration - discussion of concepts of Repetition, Functional Pleasure, Practice Game and Tertiary Circular Reaction, as the affective development - through the concepts of Perceptive Affectivity and Intentional Affectivity. This was a Case Study developed through of Piaget Clinic Method and Microgenetic. There were been done 10 movie observations with 44 children, attended at two Community Daycare Nursery contracted by Belo Horizonte City Hall, from the introduction of a Toy *kit*. From this process resulted 5 movies about the affective behavior of the children: the first was done with focus on child behavior without Toy *Kit*. The second movie shows child behavior with the introduction of Toy *Kit*. The third, fourth and fifth movie focus the trajectory of three children with different ages. The five movies enable to perceive the children behavior with and without Toy *Kits*, their relationship with each other, the relation with the toys and with the teachers - beyond the comparison between Ludic Exploration and no Exploration. The research confirms the hypothesis that Toy *Kit* introduction promotes the Ludic Exploration and this is a fundamental resource of development and manifestation of children affectivity. Through the Interest concept of Piaget and Clàparrede and the relationship with Drive Freud Concept we can perceive better evaluation the importance of Ludic Exploration to allow children to make contact with the world, develop the affectivity and built structure as a person.

Key-words: Affection; Baby; Constructivism; Human Development; Child Development; Games; Piaget, Jean (1896-1980).

RÉSUMÉ

BIRCHAL, de Souza, Paula. **L'Exploration ludique et l'affectivité d'enfant dans le crèche**. 2011. 204f. Thèse (Ph.D.). Université São Paulo, Institute de Psychologie, São Paulo, 2011.

Ce travail propose une étude au sujet de l'Exploration Ludique et l'Affectivité d'un enfant âgé de zéro à deux ans, aux chambres pour les tout-petits dans les crèches. À cette fin, on a utilisé les concepts théoriques de Jean Piaget que nous ont permis de comprendre non seulement l'Exploration Ludique – dans la discussion des concepts de Répétition, de Plaisir Fonctionnel, des Jeux d'Exercice et de Réaction Circulaire Tertiaire– mais aussi le Développement Affectif – selon les concepts des Affects Perceptifs et des Affects Intentionnels. Cette Étude de Cas a été développée par la Méthode Clinique de Piaget et par la Micro-génétique. Dix observations enregistrées sur pellicule sont été réalisées, sur un total de 44 enfants dans les chambres pour les jeune enfants de deux crèches communautaires associées à la Municipalité de Belo Horizonte, en commençant par la présentation d'un *Kit* d'objets/jouets. Ce processus a réuni cinq films sur les actions affectives manifestées par les jeunes enfants: le premier vidéo a focalisé sur les actions des enfants dans l'environnement de la crèche sans avoir le *Kit* d'objets/jouets. Le deuxième se concentre sur les actions des enfants dans l'ambiance en question, avec l'introduction du *Kit* d'objets/jouets. Le troisième, le quatrième et le cinquième se abordent sur la trajectoire individuelle de trois enfants à différentes âges. Les cinq films permettent l'observation de l'activité des enfants avec et sans le *Kit* d'objets/jouets, leurs relations - entre eux, avec les objets/jouets et encore avec les éducateurs - au delà de la comparaison entre les périodes d'Exploration Ludique et de non-exploration. La recherche confirme l'hypothèse que l'introduction du *Kit* d'objets/jouets encourage l'Exploration Ludique, et que cela représente une ressource essentielle pour la manifestation et pour le développement de l'affectivité du jeune enfant. Grâce à la notion de l'Intérêt dans les travaux de Piaget et Claparède et plus encore, de sa relation avec le concept freudien de Pulsion, c'est que l'on peut percevoir et mieux évaluer l'importance de l'Exploration Ludique comme la possibilité offerte au jeune enfant d'établir relation avec le monde, développer son affection et s'organiser dans sa condition de sujet.

Mots-clés: Affection. Bébé. Constructivisme. Développement Humain. Développement de l'enfant. Jeux. Piaget, Jean (1896-1980).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Comparativo das proposições piagetianas e psicanalíticas sobre as representações,.....	53
QUADRO 2 Paralelo entre os estádios de desenvolvimento intelectual sensoriomotor e afetivo.....	63
QUADRO 3 Paralelo entre os estádios do desenvolvimento intelectual e afetivo	64
QUADRO 4 Chocalho	110
QUADRO 5 Mordedores em formato de bichinhos	111
QUADRO 6 Bola	111
QUADRO 7 Caixa de formas.....	112
QUADRO 8 Livro de banho	112
QUADRO 9 Jogo de empilhar	113
QUADRO 10 Atividades das crianças do filme sem <i>kit</i>	129
QUADRO 11 Cenas de exploração lúdica e afetividade sem <i>kit</i>	130
QUADRO 12 Formas de afetividade sem <i>kit</i>	131
QUADRO 13 Atividades das crianças do filme com <i>kit</i>	149
QUADRO 14 Cenas de exploração lúdica e afetividade do filme com <i>kit</i>	150
QUADRO 15 Formas de afetividade do filme com <i>kit</i>	151

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Objetos que compõem o <i>Kit</i> de brinquedos	91
FIGURA 2 O que as crianças fazem no ambiente do berçário sem o <i>Kit</i>	116
FIGURA 3 O que as crianças fazem no ambiente do berçário com o <i>Kit</i> de objetos/ brinquedos.....	132
FIGURA 4 O que as crianças fazem no ambiente do berçário com o <i>Kit</i> de objetos/ brinquedos.....	133
FIGURA 5 Clara - A menina dos potinhos.....	154
FIGURA 6 Letícia - A menina da caixinha	159
FIGURA 7 João - O menino que desperta o olhar.....	164

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Sem o <i>Kit</i>	152
GRÁFICO 2 Com o <i>Kit</i>	153

LISTA DE SIGLAS

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ONU- Organização das Nações Unidas

PBH- Prefeitura de Belo Horizonte

PMCEI- Projeto Mobilização Comunitária por Educação Infantil

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PUC Minas- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RMBH- Região Metropolitana de Belo Horizonte

SETASCAD- Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social da Criança e do Adolescente

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 EXPLORAÇÃO LÚDICA E AFETIVIDADE	31
2.1 Exploração Lúdica	31
2.2 Principais estudos sobre afetividade em Jean Piaget	43
2.3 Desenvolvimento afetivo segundo Jean Piaget	58
3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	85
3.1 Primeiro momento - caso piloto.....	88
3.1.1 Procedimentos para a coleta.....	89
3.1.1.1 Critérios para seleção dos brinquedos do Kit.....	89
3.1.1.2 Descrição do Kit.....	91
3.1.1.3 Critérios para escolha da creche para o caso piloto.....	94
3.1.1.4 Descrição de creche escolhida para o caso piloto	94
3.1.1.5 Descrição do caso piloto	96
3.1.1.6 Resultados da observação do Caso Piloto.....	101
3.2 Segundo momento - coleta de dados da pesquisa	102
3.2.1 Coleta de Dados.....	103
3.2.1.1 Descrição do Berçário e Maternal da Creche 2.....	104
3.2.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).....	105
3.2.1.3 Observações com registros filmicos.....	105
3.2.1.4 Reuniões Semanais	106
3.2.1.5 Identificação e organização dos dados	106
4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	108
4.1 Resultados das dez horas de observação	109
4.2 Descrição e análise dos cinco filmes	113
4.2.1 Filme 1- O que as crianças fazem no ambiente do berçário sem o Kit de objetos/ brinquedos.....	115
4.2.2 Filme 2 - O que as crianças fazem no ambiente do berçário com o Kit de objetos/ brinquedos.....	131
4.3 Descrição dos filmes individuais.....	153
4.3.1 Filme 3: Clara - A menina dos potinhos.....	154
4.3.2 Filme 4 : Letícia - A menina da caixinha.....	159
4.3.3 Filme 5: João - O menino que desperta o olhar	163
5 DISCUSSÃO	170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	180

REFERÊNCIAS.....	183
------------------	-----

APÊNDICE.....	192
APÊNDICE A - GABARITO DO CAÇA-PALAVRAS	193
APÊNDICE B - ROTINA DO BERÇÁRIO DA CRECHE 1.....	198
APÊNDICE C - ROTINA DA CRECHE 2.....	199
APÊNDICE D - DESCRIÇÃO DOS PLANOS UTILIZADOS NO REGISTRO FÍLMICO.....	200

ANEXO	202
ANEXO A - TERMO DE ACORDO PARA COLABORAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA - PARA RESPONSÁVEL DA CRIANÇA	203

1 INTRODUÇÃO

Da infância, ninguém se cura.
Hélio Pellegrino

Peço licença ao leitor para me apresentar na tentativa de justificar a escolha do tema de estudo desta pesquisa e a escolha das idéias de Piaget que sustentarão a discussão teórica.

A infância é tema constante em minha vida, seja no âmbito pessoal ou no profissional. No pessoal, ela está presente nas recordações que tenho e que, de alguma maneira me possibilitaram reescrever minha história e optar por tê-la sempre à minha volta. No profissional, por escolhê-la como principal campo de minhas investigações e neste âmbito também ela se faz presente.

Graduei-me em Psicologia em dezembro de 1985, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e participo do corpo docente da mesma instituição, desde 1986, no Instituto de Psicologia, como titular da disciplina “Psicologia do Desenvolvimento I”, hoje denominada “Teorias do Desenvolvimento da Criança” e como supervisora de estágio e coordenadora de monografia de conclusão de curso. Também estou integrada ao Núcleo Educativo da Pró-Reitoria de Extensão, onde atuo nos projetos de educação infantil.

A presente pesquisa faz parte do percurso de um longo trabalho que remonta ao ano de 1986, quando participei de estudos, investigações e intervenções relacionados à criança, principalmente à criança pequena, em creches e em situações de risco. O equipamento creche, à época, estava integrado à política de Assistência Social.

O primeiro trabalho foi desenvolvido junto à Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Ibité, situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), nas creches¹ e nos postos de saúde de todo o município, e teve como objetivo a avaliação diagnóstica de crescimento e desenvolvimento das crianças de zero a seis anos idade, do município de Ibité. Coube a mim elaborar os critérios de avaliação adequados à realidade daquelas crianças e desenvolver o programa de capacitação das auxiliares de saúde e professoras de creches com o objetivo de colaborarem na coleta dos dados.

Após acompanhamento e sistematização dos dados coletados, procedeu-se à análise do desenvolvimento neuropsicomotor em 435 (quatrocentos e trinta e cinco) crianças de zero a seis anos, das 10 (dez) creches então existentes naquele município. A pesquisa evidenciou que as crianças apresentavam coeficientes de desenvolvimento abaixo do esperado para todas as idades, segundo Gesell e Amatruda (1946) e dados do Ministério de Saúde de 1987. Como principal problema, apontou a pouca ou inexistente estimulação das crianças durante o período de permanência nas creches, seguido do fato de não receberem tratamentos adequados às suas necessidades, pois ficavam, muitas vezes, sujeitas a maus tratos.

Vale ressaltar que as instituições citadas, na época, não dispunham de infraestrutura adequada ao atendimento de crianças, o que só será objeto das políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988, no artigo 227², que define a infância como tempo de direitos, e preconiza prioridade absoluta das políticas

¹ Entende-se por creche, nesta pesquisa, as instituições de educação infantil que atendem as crianças da faixa etária de zero a três anos de idade, conforme Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

² Artigo 227: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". (BRASIL, 1988).

públicas à infância e à adolescência.

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), é uma mudança pontual na legislação. Através dele foi dado um novo enfoque à proteção integral, uma concepção sustentadora da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1989. Inaugurou-se no País uma forma completamente nova de se perceber a criança e o adolescente. Isto é, a partir das duas leis, as crianças brasileiras passaram de “objetos” a sujeitos de direito, em condição de pessoas em desenvolvimento, e a quem se deve assegurar prioridade absoluta na formulação de políticas públicas e destinação de recursos nas dotações orçamentárias das diversas instâncias político-administrativas do País.

A exemplo de como a infância era tão negligenciada até o início dos anos 90, naquele município e talvez não só nele - principalmente a criança de creche - podemos citar a precariedade das condições higiênicas da maioria das creches. Poucas tinham banheiro e algumas se utilizavam ainda do sistema de fossas. O espaço livre destinado às crianças para suas brincadeiras era muitas vezes o lugar onde elas mesmas defecavam, e, como as fezes ficavam expostas ao tempo, proliferava a contaminação em massa. Os problemas acima identificados, a falta de pessoal qualificado e de material adequado para o trabalho foram pontos primordiais para direcionar o foco dos programas do município de Ibirité, no âmbito das políticas de Saúde e de Assistência Social, visando a melhoria na atenção integral às crianças de zero a seis anos.

Como resultado do trabalho anterior, no início dos anos 90, e como parte do diagnóstico epidemiológico realizado naquele município, fez-se uma avaliação

nutricional de gestantes e crianças de até cinco anos de idade, que retratou uma situação alarmante: 67% dessa população apresentavam-se desnutridos, índice comparável aos piores do Estado e do País, naquela época. Diante deste quadro e da legislação em vigor, apresentei àquela Prefeitura uma proposta de elaboração e construção de um Centro de Referência Nutricional, para o atendimento de bebês desnutridos e suas mães, plano que foi desenvolvido em parceria entre a Prefeitura Municipal de Ibitaré e a PUC Minas, de 1996 a 1998. Neste contexto, já havia a noção de que muitas daquelas crianças desnutridas eram filhos (as) de mães nutridas e cujos irmãos também não eram desnutridos. Emerge dessa percepção a idéia cada vez mais forte de que havia outros aspectos, e certamente psicológicos, na explicação da desnutrição infantil. Foi na implantação deste programa que se julgou necessário não trabalhar apenas com as crianças, mas que era fundamental incluir as mães no processo, pois boa parte daquelas mulheres carregava seus filhos como se fossem objetos incômodos de serem transportados.

De fato, a noção e as percepções obtidas neste trabalho orientaram a busca de concepções teóricas que possibilitassem o entendimento da complexidade daquela situação. Neste processo construíram-se hipóteses, posteriormente comprovadas e apresentadas na dissertação de mestrado³ - a ausência da relação mãe-filho compromete não somente o desenvolvimento psicossocial da criança, como também seu estado nutricional. Assim, afirmou-se que no município de Ibitaré - onde foram desenvolvidas várias ações de orientação nutricional e distribuição de leite e farinha enriquecida, com resultados inexpressivos - o estado nutricional dos bebês, dentre as causas da desnutrição, estava determinado pela relação afetiva

³ BIRCHAL, Paula de S. **Kwashiorkor**: “la enfermedad que adquiere el hijo antecedente al bebé”- programa educativo integral para madres y educadoras de niños de 0 a 2 años. La Habana, Cuba, 2000. 98 fl.:il . Tutor: Professor Dr. Jorge Luis Del Pino Calderón. Tesis (Máster)- Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Facultad Ciencias de la Educación.

mãe-bebê. Fazia-se mister desenvolver ações no sentido de estabelecer ou restabelecer os vínculos que tornassem aquelas mulheres mães de suas crianças/filhos. Na verdade esta não é uma questão relacionada apenas às condições prevalentes em Ibirité, pois Solymos (1995) e Nóbrega (1998) citados por Birchall (2000) também a encontram, como seus trabalhos demonstram, no Estado de São Paulo. O cerne desta concepção é, pois, afetiva.

Entretanto, a relação afetiva - claramente presente neste caso da relação mãe-bebê/filho - não diz respeito apenas a essa relação e nem mesmo ao estado nutricional da criança, é algo maior, pois suas possibilidades de constituição significam possibilidade de promoção do desenvolvimento da criança tanto do ponto de vista cognitivo quanto de sua subjetividade.

Essa foi a questão que norteou este trabalho de Doutorado e que surgiu como preocupação, quando, em 2004, assumi, no Núcleo Educativo da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas, o “Projeto Mobilização Comunitária por Educação Infantil” (PMCEI). O objetivo do referido projeto é contribuir com a qualidade do atendimento oferecido pela creche às crianças, ainda que se reconheça a imensa importância do aspecto quantitativo, isto é, da defasagem existente entre a oferta do atendimento e a sua imensa demanda⁴.

Atualmente, a creche é equipamento social educacional, voltado para a criança entre 0 e 3 anos de idade, sendo parte da primeira etapa da Educação Básica, juntamente com a pré-escola. O PMCEI parte da proposição e reflexão sobre a ação pedagógica focada no brincar, enquanto via primordial para o desenvolvimento infantil. Como segundo objetivo, o projeto visa qualificar as

⁴ O atendimento da Educação Infantil brasileira às crianças de até 5 anos tem aumentado, mas é insuficiente, principalmente para as crianças de até 3 anos, pois somente 17,1% delas frequentam creches e pré-escolas, enquanto 70,1% das crianças entre 4 e 5 anos estão na pré-escola. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2009, p.16).

professoras atuantes nas creches, para o desenvolvimento e ampliação do universo de experiências sócio-culturais. Nele estão envolvidas duas professoras de psicologia, três estagiárias, sendo uma de pedagogia e duas de psicologia.

Atualmente, o PMCEI é desenvolvido em uma creche comunitária e conveniada com o sistema municipal de ensino de BH, na qual são atendidas sessenta e nove crianças de um a quatro anos incompletos. Ele é estruturado com visitas semanais das estagiárias à creche, participação da equipe do projeto nas reuniões mensais de planejamento das professoras e coordenação pedagógica, além das reuniões semanais de orientação, planejamento e sistematização das práticas da equipe do projeto.

Os principais desafios nesta creche são a impossibilidade de maior valorização da exploração lúdica com as crianças pelas professoras; o horário de descanso das crianças que está sendo muito extenso, o que vem restringindo as atividades pedagógicas diárias; a capacitação das professoras na tentativa de sensibilizá-las quanto às questões do universo infantil; a flexibilização da rotina das crianças pela instituição focando principalmente suas necessidades e não a dos adultos que as rodeiam.

Infelizmente, esta realidade e seus problemas não se restringem a essa creche. Na grande maioria das instituições de educação infantil conveniadas com a RMBH esta é regra. Embora seja crescente o investimento na Educação Infantil/faixa-creche⁵, ainda são imensas as demandas por oferta e de qualidade. No

⁵ Conforme Art. 3º da Resolução 01/2000, do Conselho Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. A educação infantil será oferecida em:

I- creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos.

§ 1º. Para fins desta Resolução, entidades equivalentes a creches e pré-escolas, às quais se referem os incisos deste artigo, são todas aquelas responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a seis anos.

§ 2º. As instituições de educação infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escola serão caracterizadas como

que diz respeito à oferta, a Lei nº: 10.172/2001 de metas do Plano Nacional de Educação preconiza a garantia de vagas para 50% das crianças de 0 até 3 anos e para 80% daquelas de 4 e 5 anos até 2011. (BRASIL, 2001). Entretanto, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) apontam que apenas 18 % desta população são atendidos nas instituições de educação infantil. (BRASIL, 2009).

Os desafios são muitos, e a discussão posta pelas instituições, creches, ong's, fóruns e seminários se prende principalmente ao custo dos insumos necessários para que a oferta se consolide. Dentre vários outros desafios citam-se o número de crianças por adulto e por faixa etária de atendimento da educação infantil; as condições físicas e os materiais minimamente adequados, como instituições de educação infantil; profissionalização e valorização das professoras e qualidade da gestão do atendimento (BRASIL, 2009).

Diante de tais desafios ao atendimento da criança de 0 a 3 anos e a grande necessidade das famílias de serem contempladas por esse serviço, ainda se encontra muita dificuldade na compreensão e prática, por parte dos serviços, de que o cuidar e educar destas crianças deva ser de maneira indissociada. Isto por que, muitas vezes, a criança é vista como um sujeito passivo, desprotegido e então o atendimento é reduzido simplesmente às suas necessidades físicas, dando-lhe o imediato, isto é, as condições de se sentir confortável em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Essa criança, em algumas instituições, não é vista como um ser de direito e que tem necessidades e interesses que vão além dos tão visíveis e palpáveis para qualquer ser humano.

Neste contexto, encontram-se ainda instituições de educação infantil que não conseguiram criar um ambiente que garanta a segurança física, pedagógica e psicológica das crianças; que lhes assegure oportunidades de explorações e

construção de sentidos pessoais e que se preocupe com a forma segundo a qual elas se percebam como sujeitos. Tudo isso, somado à escassez dos profissionais por grupo de criança e às precariedades de alguns serviços, reduz o atendimento dessa faixa etária à atenção aos cuidados básicos, relegando para o segundo plano a educação.

Em pior situação se encontram as crianças de zero a vinte e quatro meses, por ainda não terem autonomia em suas ações e seu desenvolvimento ainda ser muito restrito, o que as impossibilita de se expressarem para além do choro. Isto é, muitas ainda não andam, nem rastejam, não falam e poucas conseguem demandar, ficando, portanto, sujeitas ao julgamento que os adultos fazem de suas necessidades ou solicitações implícitas. Soma-se a isso, a pouca qualificação e número restrito de profissionais para atender a esta faixa etária que é enorme, Isso leva a criança, com certa frequência a ficar quase o dia todo em seu berço, sendo atendida na maioria das vezes somente em suas necessidades básicas.

Os dados apontados anteriormente mostram como é restrito o número de instituições de educação infantil que atendem a faixa creche e a demanda é imensa. Num ambiente de educação infantil a criança deve se sentir cuidada e educada. Para isso, é necessário que haja nele preocupação com seu bem estar, com seus sentimentos, suas produções, sua auto-estima. É necessário que propicie a ela uma programação diária adequada às suas necessidades e aos seus interesses. Essas devem ser as condições primordiais para uma instituição de educação infantil. De um lado é reconhecido que a criança seja cuidada em suas necessidades vitais - higiene, alimentação, repouso, atividades, proteção; de outro lado, é importante reconhecer que isso não é suficiente face ao processo de educação da criança pequena.

Segundo o pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971) - especialista na atenção à criança pequena e na relação mãe-bebê - a pessoa ou instituição que se propõe a trabalhar com a educação da criança pequena deve ser levada a compreender a complexidade do desenvolvimento e adaptação infantil. (WINNICOTT, 1982). Esse tipo de atenção à criança pode ser observado na criação de creches que partem da iniciativa dos funcionários de uma instituição, como é o caso das creches universitárias. Por exemplo, é o que aponta a pesquisa de Melchiori e Biasioli-Alves (2002), quando mostra ser possível compreender a criança pequena em sua complexidade e dar condições a ela de se adaptar à rotina da creche. Tal pesquisa teve como objetivo descrever o comportamento de bebês de quatro a vinte e quatro meses de idade, em atividades rotineiras da creche, no Centro de Convivência Infantil para filhos de funcionários de um hospital universitário do interior de São Paulo. Foram recortados, aqui, os dados sobre atividade livre.

Naquela creche havia a proporção de uma professora para cada 4,5 crianças. Os dados sobre as atividades livres mostram que a maioria das crianças se envolve com brinquedos e verificou-se também que cerca de 80% dos bebês de quatro a oito meses brincam sozinhos e perto de outros; já os de nove a dezessete meses, cerca de 43% brincam com os outros; e na faixa etária de dezoito a vinte e quatro meses iguala-se o tipo de preferência dos bebês de ambos os sexos: brincar interativamente.

O que se pode concluir da referida pesquisa é que naquela instituição as crianças são reconhecidas como sujeito de direito, têm um ambiente de acolhimento que dá segurança e confiança, garantindo oportunidades para que sejam capazes de experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades básicas, manifestando seus sentimentos, desejos, prazeres e

desprazeres, construindo assim sua autonomia. Nela também as crianças pequenas têm no brincar o principal meio de expressão de si mesmas, a possibilidade de interagir com seus colegas e professores, manifestando, assim, suas necessidades, interesses, alegrias, tristezas, disputas e conquistas.

Neste sentido, pelo brincar pode-se compreender a criança e interagir com ela e proporcionar sua interação com o mundo externo e consigo mesma, uma vez que o brincar conduz os relacionamentos grupais, o natural da infância é o brincar. (WINNICOTT, 1975). E por isso não há dúvida de que o lúdico é o que mais representa e identifica o cenário infantil.

E é principalmente nas creches que as atividades lúdicas devem ser exploradas ao máximo, uma vez que crianças pequenas ali permanecem por quase todo o dia, em um período de vida, em que o lúdico deve ser parte integrante de seu processo dinâmico de viver e de se desenvolver. (BOMTEMPO, 2006, p.30).

Segundo Kishimoto (1993), desde Aristóteles e Platão, na educação greco-romana, o brinquedo é importante no processo da educação. Dando um salto significativo no tempo e na história do brinquedo e do brincar no mundo ocidental e chegando ao Brasil, o movimento de valorização do brinquedo teve origem nas pioneiras unidades de jardins de infância instaladas no Rio de Janeiro em 1875, em São Paulo em 1877 e no Pará em 1884. Estas unidades eram destinadas a educar crianças de três a seis anos de idade, por intermédio de brinquedos, fundamentadas na teoria de Friedrich Fröebel (1782-1852), primeiro filósofo reconhecido como teórico da educação infantil (jardim da infância) e que tinha o brinquedo e a brincadeira como o eixo da sua proposta pedagógica.

Iniciam-se então, no Brasil, os estudos sobre a relevância do lúdico na infância ou mesmo na educação do ser humano em qualquer outra faixa etária. É

vasto o conhecimento sobre o tema e várias são as correntes que o abordam⁶ na educação, nas teorias do desenvolvimento, ou nas técnicas psicoterápicas, dentre outras. Independente das diferenças teóricas e epistemológicas é inegável a importância que todas elas dão à atividade lúdica, sempre associada à infância, sua qualidade de vida, sua salubridade. Estudos que se mantêm na atualidade.

Assim o brincar representa

[...] um fator de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante grande quantidade de tempo, desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança. (BOMTEMPO, 1998, p.81).

A importância do brincar como Exploração Lúdica da criança pequena é fundamental para o seu desenvolvimento e expressão de sua afetividade. Mas para que a Exploração Lúdica possa ser incorporada ao desenvolvimento integral desta criança, é necessário que lhe seja viabilizada tal possibilidade. Dado que

[...] O brincar supõe também disponibilidade, já que as coisas mais importantes da vida da criança - o espaço, o tempo, seu corpo, seus conhecimentos, suas relações com pessoas, objetos e atividades - são oferecidas a uma situação na qual ela, quase sempre, é a única protagonista, a responsável pelas ações e fantasias que compõem essa atividade. (MACEDO, 2005, p.14).

Nessa medida, cresce a importância e a necessidade de pensar um modo de introduzir a Exploração Lúdica no ambiente de creche onde se encontra a criança de seis a vinte e quatro meses de idade⁷. Mas tal introdução deve ser pensada como algo que merece uma atenção particular, pois se trata de inseri-la não apenas como

⁶ A esse respeito ver, dentre outros, Jean Piaget (1978) , Vygotsky (1984), Winnicott (1975), Kishimoto (2002) estudos de Bomtempo (1998), Bomtempo, Hussein e Zamberlain (1986), Oliveira (1992; 2000) e Rosamilha (1979), Macedo (2008).

⁷ Faixa etária das crianças da pesquisa.

maneira de diversão da criança, mas como contribuição para seu desenvolvimento, como parte de sua vida, a ser apreendida na interação do mundo com ela.

Pensado dessa maneira, a Exploração Lúdica pode e deve fazer parte da rotina da criança desde sua tenra idade, entretanto, por mais importante que seja, nem mesmo parece se constituir como uma atividade frequente para essa faixa etária, em boa parte das creches comunitárias e conveniadas com a RMBH.

Segundo relatórios do Projeto Mobilização Comunitária por Educação Infantil (2007/2008/2009) é frequente nos berçários e maternais de creches comunitárias/conveniadas com a RMBH a ausência ou escassez de brinquedos no ambiente da criança. As justificativas apresentadas pelas professoras e/ou coordenadoras pedagógicas destas instituições podem ser classificadas dentro de três ordens de questões: desconhecimento da importância do brincar e do desenvolvimento lúdico para a criança pequena, impossibilidade de adquirir brinquedos e o maior valor atribuído aos procedimentos de higiene e alimentação das crianças. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PROJETO MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA POR EDUCAÇÃO INFANTIL, 2007, 2008 E 2009).

A constatação dessa realidade demandou o estudo e a pesquisa sistematizados neste trabalho, cujos capítulos, delineados a partir dessa introdução, abordam as seguintes questões: em primeiro lugar apresenta-se uma discussão dos conceitos fundamentais norteadores - a Exploração Lúdica e a Afetividade segundo Jean Piaget. Nesse sentido foi apresentado o significado da expressão Exploração Lúdica, primeiramente a partir da separação dos vocábulos que a compõem - Exploração e Lúdico. Num segundo momento pensou-se a Exploração lúdica segundo os postulados de Jean Piaget, a partir dos conceitos de Repetição, Prazer

Funcional, Jogos de Exercício e Reação Circular Terciária.

Depreende-se dos postulados piagetianos que a Exploração Lúdica no ambiente da criança pequena, de zero a dois anos, deve merecer uma atenção particular, pois se trata de inseri-la não apenas como maneira de diversão da criança, mas como contribuição para seu desenvolvimento, como parte de sua vida. A Exploração Lúdica possibilitará a ela a interação com mundo, já que as coisas mais importantes, ao seu redor, o objeto, a relação, o afeto, são-lhe oferecidas em uma situação na qual ela, quase sempre, é a única protagonista, a responsável pelas ações e fantasias que compõem a atividade.

A teoria de Piaget sobre Afetividade compõe a segunda parte do capítulo dois, dividido em dois momentos. No primeiro fez-se a exposição da Afetividade em Jean Piaget, numa revisão da literatura dos autores Bringuier (1978); Oliveira (1987; 2002); Delahanty; Perrés, (1994); De Souza (2003; 2007); Evans, (1980); Wadsworth (1993).

No segundo foram apresentadas as ideias de Piaget sobre o Desenvolvimento Afetivo expostas, por ele, no curso da Sorbonne, sob o título “Inteligência e Afetividade”, em 1953-1954, e em suas publicações e conferências posteriores sobre esta temática.

Piaget (2001) considerou afetividade como um dos três aspectos do desenvolvimento humano, ao lado do social e do cognitivo, sendo esse o mais estudado por ele. Como foi exposto no decorrer deste capítulo, não há desenvolvimento cognitivo sem afetividade e vice-versa, pois a afetividade é a energia que faz funcionar a estrutura da inteligência.

A metodologia e os procedimentos são apresentados no decorrer Capítulo três. Esta pesquisa foi definida como um Estudo de Caso considerado, aqui, como

uma estratégia formal de pesquisa qualitativa, que apresenta um fenômeno contemporâneo, desenvolvido num contexto de vida real. Neste sentido, o caso proposto é o de compreender a importância da Exploração Lúdica, como forma de expressão da afetividade. Seu objeto, portanto, é a ação da criança pequena, expressa na Exploração Lúdica face à apresentação de um *kit* de objetos/brinquedos, onde não o havia. Desejou-se avaliar sua importância na construção da afetividade da criança do ambiente de berçário. A presente pesquisa foi realizada com quarenta e quatro crianças, na faixa etária de seis a vinte e quatro meses, em berçários de duas creches comunitárias e conveniadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Foram realizadas cinco observações no berçário de cada creche com duração de uma hora cada, totalizando 10 (dez) horas de observação com registros filmicos.

O método escolhido foi o Método Clínico de Piaget, que tem como especificidade a intervenção do experimentador diante das condutas dos sujeitos, permitindo-lhe analisar o que está acontecendo e esclarecer o significado das condutas. Outra escolha feita no âmbito da metodologia psicogenética foi a do Método Microgenético, nos marcos desta pesquisa buscou-se utilizá-lo para compreender as manifestações afetivas da criança pequena em seu aspecto funcional.

Quanto aos resultados da pesquisa foram apresentados no Capítulo quatro que contém, em primeiro lugar, uma descrição mais geral dos resultados das dez observações realizadas e registradas em filmes sobre as principais ações das crianças pequenas na interação sem e com o *kit* de objetos/ brinquedos. Inclui, em segundo lugar, a descrição dos cinco filmes - dos quais dois retratam o grupo de crianças e três individuais - elaborados a partir do registro das observações da

Exploração Lúdica das 44 crianças, de seis a vinte e quatro meses de idade. Visa, ainda, demonstrar a expressão de Afetividade por meio da Exploração Lúdica dessas crianças, ocorrida nos berçários e maternais das creches comunitárias e conveniadas. Possui, portanto, dados dos registros a partir das categorias, Exploração Lúdica e Afetividade, tanto perceptivas quanto intencionais.

Em seguida, no Capítulo cinco, buscou-se fazer uma reflexão correlacionando Piaget - Afetividade -, Claparède - Interesse - e Freud - Pulsão, com os resultados obtidos pela pesquisa que demonstraram importância de introduzir um *kit* de objetos /brinquedos em berçários de creches comunitárias conveniadas. Essa introdução promove a valorização da Exploração Lúdica que se constitui em um recurso fundamental de manifestação e desenvolvimento da Afetividade das crianças pequenas, hipótese essa confirmada neste trabalho. Por fim, apresentaram-se as Considerações Finais e, além dos Apêndices e Anexo impressos, faz parte do conjunto deste trabalho um DVD com os cinco filmes, elaborados a partir dos registros fílmicos das observações.

2 EXPLORAÇÃO LÚDICA E AFETIVIDADE

*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;
se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los
sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem
valor para a formação do homem.*

Carlos Drummond de Andrade

2.1 Exploração Lúdica

O objeto desta pesquisa são as ações afetivas manifestadas pelas crianças pequenas (de seis a vinte e quatro meses de idade), a partir de um *kit* de brinquedos, em ambiente de berçário e maternal, de creche comunitária e conveniada. Inicialmente, trata-se de refletir sobre a exploração lúdica desenvolvida por essas crianças nesse contexto. Em que pese a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e a relevância dessa discussão para a ciência da educação e para a psicologia, não cabe, nesse momento, discussão a respeito.

Caminhando no sentido de compreender o que é a Exploração Lúdica na perspectiva piagetiana, vale, num primeiro momento, pensar essa expressão a partir da separação dos vocábulos que o compõem - Exploração e Lúdico. Num segundo momento pensou-se a Exploração Lúdica segundo os postulados de Jean Piaget, a partir dos conceitos de Repetição, Prazer Funcional, Jogos de Exercício e Reação Circular Terciária.

O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2002) esclarece que o verbete *exploração* é uma palavra de origem latina, *exploratio, onis*, que significa

observação; exame; espionagem, do rad. de *exploratum*, supino de *exploro,as,avi,atum,are* 'observar, examinar'; substantivo feminino, ato ou efeito de explorar. Dentre muitas definições ali presentes, as que mais se aproximaram de nosso objeto foram as que o compreenderam como o ato de extrair (minérios, sal etc.) de uma mina, poço etc. e como análise, exame, pesquisa. O vocábulo exploração dá a idéia de ação de extrair de um objeto o máximo que ele pode dar.

Ao considerarmos o verbete lúdico, o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2002) esclarece: lud(i)- +*-iço* antepositivo, do lat. *ludus,i* 'jogo, divertimento, recreação', der. e comp. latinos: *ludibrium,ii* 'joguete, zombaria; insulto, ultraje', *ludius,ii* 'pantomimo, comediante', *ludicer* e *ludicrus,a,um* 'de jogo, de divertimento', *ludicrum,i* 'divertimento, recreio, folga', *alludo* ou *adludo,is,si,usum,ere* 'brincar, divertir-se, gracejar', *alludio* ou *adludio,as,avi,atum,are* 'brincar com, fazer festa a, gracejar', *allusio,onis* 'ação de brincar com, brinquedo, afago', *colludo,is* 'jogar com; fazer conluio', *collusio,onis* 'conluio, fraude', ocorre em vocábulos de origem latinos, como *ludião*, *ludíbrío* e *ludicro*, já em der. e comp. documentados desde o s XVI: *aludido*, *aludir*, *aludível*; *conluiado*, *conluiar*, *conluio*; *ludambulismo*, *ludâmbulo*, *ludião*, *ludibriado*, *ludibriador*, *ludibriante*, *ludibriar*, *ludibriável*, *ludibrioso*, *lúdica*, *lúdico*, *ludimania*, *lúdio*, *ludismo*, *ludista*, *ludístico*, *ludo*, *ludologia*, *ludoterapia*, *ludoterápico*, entre outros. Onde, pode-se concluir que o verbete lúdico está associado à atividade que se faz brincando, divertindo e por prazer.

Piaget [1936] (1987)⁸, em sua obra “O Nascimento da Inteligência na Criança”, recorre ao vocábulo exploração para descrever as condutas das crianças pequenas diante de um objeto. Ele assim se expressa ao apresentar suas idéias sobre Reação Circular - “[...] quando, na presença de novos objetos, a criança se

⁸ A data entre colchete, quando necessário, indica o ano de publicação original da obra; que só será indicada na primeira citação da obra no texto. Nas seguintes será registrada apenas a data da edição consultada pelo autor.

entrega a ensaios de “exploração”⁹. (PIAGET, 1987, p. 200). E, ainda, “É precisamente o que acontece durante as condutas de “exploração”: basta que um resultado imprevisto tenha sido fortuitamente provocado para que dê lugar a uma repetição imediata e simples, que redunde na elaboração de um esquema propriamente dito.” (PIAGET, 1987, p.243). O Dicionário Terminológico de Jean Piaget (BATTRO, 1978), no vocábulo exploração perceptiva, define a função da exploração como “coordenar as centrações sobre um mesmo elemento para extrair disto uma estimativa perceptiva. [...]” (BATTRO, 1978, p. 105).

Tendo como referência o acima exposto, podemos dizer que *exploração* significa todas as ações das crianças pequenas, diante dos brinquedos a eles apresentados, de pesquisar, explorar, extrair. Exemplo: jogar, apertar, morder, pegar, sugar, bater, isto é, todos os esquemas da Construção do Real¹⁰ trabalhados por Piaget. Portanto, exploração, aqui, é traduzida pelas ações sensório-motoras das crianças pequenas diante dos brinquedos do *Kit*. (Estas ações serão descritas no capítulo referente à pesquisa e seus resultados).

Embora a dimensão lúdica seja comumente relacionada à infância, ela a extrapola, pois pode perdurar por toda a vida do indivíduo. Lúdico é brincar, é interessante, é desafiador, é prazer, é repetitivo, é envolvente, é frustrante, é construtivo, é cultural, é criativo, é agradável, é jogar. “Vincula e cria laços, mesmo que temporariamente.” (PERREIRA, 2005, p.18) e por isso é social, precisa dispor de objetos, de repetição, de imitação, de incentivo, pois é necessário ver o outro

⁹ É importante ressaltar que sempre Piaget utiliza as aspas para o vocábulo exploração, em seu texto.

¹⁰ Explicando com as palavras de Piaget [1937] (1996): compreender como se organizam as “categorias reais” da inteligência sensório-motora, isto é, compreender como a criança constrói o mundo por meio desse instrumento. [...]. O estudo sucessivo das noções de objeto, de espaço, de causalidade e de tempo nos levou às mesmas conclusões: a elaboração do universo pela inteligência sensório-motora constitui um estado no qual as coisas estão centradas em torno de um eu que acredita direcioná-las e ignora a si mesmo enquanto indivíduo para um estado no qual o eu, ao contrário, ao menos praticamente, se situa em um mundo estável e concebido como independente da atividade própria. (PIAGET, 1996, p.357).

explorando um objeto e ter um objeto para ser explorado para que se construa a dimensão lúdica. “O brincar é um jogar com idéias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e objetivos não estão necessariamente predeterminados”. Brincar é antecipação do jogar, é a condição primordial para que o jogar aconteça, isto é, “A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos.” (MACEDO, 2005, p.14-15).

Na perspectiva piagetiana as ações lúdicas das crianças pequenas estão marcadas pelo prazer funcional ou lúdico, isto é, explorar pelo prazer que o objeto lhes proporciona, seja pela cor, pelo som, ou pelo gosto¹¹. Na experiência afetiva garantida pelos aspectos perceptivos, vivida a partir dos dois primeiros anos de vida, as crianças têm prazer de identificar coisas que lhes agradam na perspectiva dos órgãos do sentido. Ou, nas palavras de Macedo (2005), prazer funcional é:

a alegria, que muitas vezes também é sofrimento, de exercitar certo domínio, de testar uma certa habilidade, de transportar um obstáculo ou de vencer um desafio. Em jogos e brincadeiras, as tarefas ou atividades não são meios para outros fins, são fins em si mesmo. (MACEDO, 2005, p. 17).

Os esquemas básicos de olhar, pegar, escutar, cheirar e degustar são as ferramentas da exploração lúdica, que possibilitam a estruturação do lúdico, manifestado muitas vezes nos jogos de exercício da criança pequena, a partir do prazer funcional, uma vez que este é o alimento para ela gostar de brincar. Gostar de brincar é o que desencadeia nela o interesse pela repetição das ações que lhe são prazerosas e, ao repeti-las, a criança alimenta tais esquemas, aprende, descobre diferenças, articula as coisas e se desenvolve.

¹¹ As ações das crianças pequenas, em que elas demonstravam prazer funcional, foram observadas e estudadas por Piaget [1945] (1978) em sua obra: “A formação do símbolo na criança”, quando postula sobre os jogos. Tais ações infantis são por ele denominadas de Jogos de Exercícios.

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiadora fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica por que as atividades são realizadas não apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmo (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir pelo prazer da repetição. (MACEDO, 2005, p. 18).

Por exploração entende-se o ato de observar, analisar, examinar, espionar, pesquisar; explorar é extrair algo, buscar sinais; já o lúdico é concebido como jogo, divertimento, brincar com, fazer festa, ação de brincar com, brinquedo, afago, o que se faz pelo prazer da atividade. Com os elementos expostos acima se vê que o lúdico se constitui numa das mais importantes maneiras de o indivíduo se relacionar consigo mesmo, com o mundo externo, de apreendê-lo e compreendê-lo. No contexto da expressão Exploração Lúdica, o adjetivo lúdico garante que a ação de explorar será sem intencionalidade e sem objetivo, o que a torna uma ação exploratória do sujeito diante de algo que lhe atrai e que lhe dá prazer, como num jogo.

Assim, a interação sujeito-objeto, sujeito-sujeito ou sujeito-meio é necessária para que a exploração aconteça. Quando há falta de interação com um objeto, ou falta de Exploração Lúdica, a criança pequena torna-se indiferente, apática, sem recursos de manipulação diante de um brinquedo, pois o objeto não a estimula, ela não tem conhecimento ou interesse sobre ele. É nessa medida que a Exploração Lúdica evidencia seu aspecto social. Ela é social, porque precisa dispor de objetos, de imitação, pois é necessário ver o outro explorando, ter incentivo de alguém, isto é, algo da ordem do mimético, do contágio, da relação com o outro. É na intervenção do adulto com a criança, na relação com o outro, nas oportunidades sociais que a presença ou ausência do objeto proporcionam à criança a Exploração Lúdica, uma vez que é necessário que se favoreça tal exploração.

Pelo caminho do Prazer Funcional viu-se a importância da exploração lúdica na constituição da afetividade da criança; mas há outro veio, o da Reação Circular (PIAGET, 1987). Ele utiliza esse termo para explicar as séries de repetições de uma resposta sensoriomotora da criança, a partir das primeiras adaptações adquiridas. Isso ocorre depois do estabelecimento do estágio dos reflexos que corresponde ao primeiro mês de vida e o primeiro subestádio do estágio sensoriomotor do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Flavell (1975) o componente importante da Reação Circular está naquilo que acontece depois que a resposta, nova e inicial, foi emitida. Dada a existência da assimilação reprodutiva ou funcional¹², inerente à atividade inteligente, a criança tende a repetir muito e muitas vezes esta adaptação nova e casual. Através destas repetições, a resposta nova se consolida num esquema novo e estabelecido. Portanto, a reação circular tem sua importância no fato de que “é um mecanismo sensório-motor por excelência que permite adaptações novas e, obviamente, as adaptações novas são o cerne do desenvolvimento intelectual de qualquer estágio.” (FLAVELL, 1975, p.93).

Mas é com o conceito de Reação Circular Terciária que se torna mais evidente a questão da exploração lúdica em Piaget (1987). Ele a entende como “uma ‘experiência para ver’ que já não consiste mais em reproduzir, simplesmente, um resultado interessante, mas doravante em variá-lo no decorrer da própria repetição.” (PIAGET, 1987, p.247). Esclarece que ela

[...] deriva diretamente da reação circular secundária e das “explorações” a que essas reações dão finalmente lugar: a única diferença é que, no caso das reações terciárias, o novo efeito obtido fortuitamente não é apenas

¹² “[...] a reprodução própria ao ato de assimilação implica sempre na incorporação de um dado atual a um determinado esquema, sendo esse esquema constituído pela própria repetição.” (PIAGET, 1987, p. 52).

reproduzido, mas também modificado, com o propósito de estudar a sua natureza. [...] Com efeito, pela primeira vez a criança adapta-se verdadeiramente às situações desconhecidas, não só utilizando os esquemas anteriormente adquiridos, mas procurando e descobrindo também novos meios. Disso resulta toda uma série de consequências fundamentais no que diz respeito, por uma parte, ao funcionamento da inteligência e, por outra parte, às categorias essenciais do pensamento concreto. (PIAGET, 1987, p.250).

Ao apresentar a quinta fase da construção do jogo na criança Piaget (1978) ainda descreve as “reações circulares terciárias” ou “experiências para ver” da seguinte forma:

[...] por ocasião de um evento fortuito, a criança diverte-se a combinar gestos sem relações mútuas e sem tentar realmente experimentar, para em seguida repetir esses ritualmente e com ele fazer um jogo de combinações motoras. [...], estas são novas e imediatamente (ou quase imediatamente) lúdicas. (PIAGET, 1978, p.123-124).

Com efeito, a Exploração Lúdica pode ser compreendida a partir das experiências que a criança pequena, constrói na reação circular terciária, definidas por experimentos.

Uma vez apresentada a idéia de exploração lúdica cabe, então, perguntar: quando a criança pequena começa a explorar ludicamente? De pronto, e pensando de modo bastante superficial, pode-se dizer que a Exploração Lúdica independe da idade uma vez que está presente em toda e qualquer ação prazerosa manifestada pela criança e que lhe seja interessante. Essas são ações que se constituem como um fim em si mesmo. Entretanto, a complexidade dessa questão emerge ao depararmos com as idéias piagetianas sobre a construção do jogo no desenvolvimento da criança pequena. A teoria de Jean Piaget (1987) sobre Jogos de Exercícios e Reações Circulares assim como suas idéias sobre brinquedo e brincadeira são as bases que nos possibilitam pensar de modo mais profundo essa questão.

O objeto/brinquedo, quando dado à criança, não se transforma em brincadeira ou em ações lúdicas logo de início. Ao lhe ser oferecido um objeto/brinquedo, surge, pelo encantamento das cores e da forma, um convite à novidade de um exercício, à sua exploração e suas possibilidades, podendo, a partir daí, o objeto/brinquedo tornar-se realmente brinquedo para a criança pequena. Observam-se, então, inúmeras reações que vão desde euforia em pegar, sentir com as mãos, sorrir, abrir a boca. Todos os seus sentidos estão em alerta, pelo encantamento despertado. É como se o brinquedo cumprisse o papel de ativar toda a energia que alimenta o intelecto, em sua relação de exploração e interação com o mundo exterior.

O brincar possibilita o desenvolvimento emocional das crianças. Elas desenvolvem a auto-estima e o auto-conhecimento. No desenrolar das brincadeiras, as crianças aprendem a lidar com seus temores, seu estresse. Elas projetam seus sentimentos durante o brincar e, assim, aprendem a identificar emoções. O desempenho de vários papéis lhes permite o descentrar. Aprendem a assumir o ponto de vista do outro. Aprende sobre suas próprias regras e sobre as regras do outro. (BOMTEMPO, 2006, p.33).

Afinal, a exploração só irá se constituir, e, portanto, o lúdico só será alcançado, depois que a criança assimilar o conteúdo enquanto forma, ou seja, depois que ela adaptar o novo objeto/brinquedo aos seus esquemas, subordinando assim as acomodações anteriores. Em poucas palavras: o objeto/brinquedo é essencial ao seu desenvolvimento humano.

Em o “O Nascimento da Inteligência na Criança” (1987) e “A Formação do Símbolo na Criança” (1978), Piaget expressa alguns fundamentos acerca das primeiras relações da criança com o mundo exterior. No que diz respeito à exploração lúdica e ao desenvolvimento da criança pequena, de zero a dois anos de idade, emerge nessas obras dois fundamentos, o primeiro com relação aos jogos de exercício e a formação de hábitos na criança e o segundo diz respeito às reações

circulares e ao nascimento do jogo.

Ao discutir a estrutura dos jogos de exercício Piaget (1978) aponta que ela ocorre pela assimilação funcional, isto é, pela repetição que é fonte de prazer ou satisfação. Explicando tal idéia piagetiana, Macedo, Petty e Passos (2008) advertem:

[...] Não repetir, isto é, não alimentar o sistema, constitui, portanto, fonte de dor ou de ameaça à sobrevivência. A assimilação funcional, ou prazer pela alimentação de algo que se tornou parte de um sistema e que por isso pede repetição, caracteriza o aspecto lúdico ou autotélico dos esquemas de ação. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2008, p.129).

Portanto, a assimilação funcional possui um caráter lúdico, garantido pelo prazer ou satisfação que ela proporciona à criança como um fim em si mesmo. Piaget (1987) salienta que essa repetição tem algo muito importante para o desenvolvimento da criança: a formação de hábitos. Nesse sentido, os jogos de exercício são formas de repetir, por exemplo, uma sequência motora e, por isso formam os hábitos. Estes “são a principal forma de aprendizagem no 1º ano de vida e constituem a base para futuras operações mentais.” Por fim, pode-se concluir que a repetição pelos hábitos é fonte de significados, ou seja: “compreensão das ações, como forma dos conteúdos (por isso esquemas) que se repetem e generalizam em um sistema.” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2008, p.129).

As reações circulares, na visão piagetiana, são ações repetitivas da criança e que visam a uma adaptação, ou equilibração, nas suas relações com o meio. Em outras palavras, é um segmento de conduta que a criança associa a uma consequência que tenta reproduzir, repetindo tal conduta. A repetição se faz necessária para o domínio da consolidação dos esquemas. “Repetir uma atividade por si mesma possibilita aprender pela experiência” (MACEDO, 2010, p. 50) e por

essa razão é preciso que a criança esteja inserida em um ambiente rico de possibilidades.

No contexto das reações circulares podem ocorrer dois tipos de assimilação: a assimilação intelectual e a assimilação pura. Na primeira, há uma assimilação atual que é a assimilação do real com subordinação das acomodações anteriores e consiste num esforço de compreensão. Já a assimilação pura ocorre sem esforço e nem limitação e sua forma extrema é o jogo. Há, simplesmente, aí, a assimilação à atividade própria, isto é, utilização do fenômeno para o prazer de agir, que é no que consiste o jogo.

Uma vez feitos os esclarecimentos iniciais sobre jogo e assimilação intelectual numa dada situação para a criança, podem-se agora buscar, nas ideias piagetianas sobre a construção do jogo na criança pequena, a partir do primeiro mês de vida, outros elementos que nos possibilitam enfrentar a complexidade da resposta à questão posta acima sobre quando a criança pequena começa a explorar ludicamente. No capítulo IV do livro “A Formação do Símbolo na Criança”, (Piaget 1978), essa é a questão que inaugura seu estudo: “Quando têm início os exercícios lúdicos?” Em sua resposta esclarece que, na primeira fase, a das adaptações puramente reflexas, é muito difícil considerar como verdadeiros jogos os exercícios do reflexo, já que estes apenas prolongam o prazer de mamar e consolidam o próprio funcionamento da estrutura hereditária. Nesta fase existe apenas uma função adaptativa, mas na segunda fase vão-se modificando as adaptações:

Durante a segunda fase, pelo contrário, o jogo já parece duplicar uma parte das condutas adaptativas. Mas prolonga estas últimas de maneira tão contínua e indistinta que não é possível afirmar onde começa, exatamente: “Os “jogos” da voz, quando das primeiras lalações, os movimentos da cabeça e das mãos acompanhados de sorrisos de divertimento, já pertencem a uma atividade lúdica ou são de uma ordem diferente? (PIAGET, 1978, p.118).

Certamente que ainda falta muito para que todas as atividades autotélicas possam ser consideradas jogos. Por outro lado, “embora as reações circulares não apresentem, pois, intrinsecamente, um caráter lúdico, pode-se dizer que a maior parte delas se prolonga em jogos.” (PIAGET, 1978, p.119). De fato, após realizar um grande esforço de acomodação, e pode-se observar isso pela expressão de seriedade da criança, esta reproduz, em seguida, as suas condutas por mero prazer, manifestando sorriso, e sem aquela expectativa dos resultados que é tão característica da reação circular.

Ainda que os esquemas sejam suscetíveis de dar lugar a essa assimilação pura, ele observa que nem todos os esquemas devidos à reação circular dão lugar aos jogos. Tais esquemas podem também funcionar como meios nas adaptações ulteriores mais completas: “Por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual.” (PIAGET, 1978, p.120).

Um claro exemplo dessa questão está na descrição feita por Piaget das condutas de uma criança que, aos dois meses de idade, adquiriu o hábito de jogar a cabeça para trás, a fim de observar os quadros familiares nessa nova posição: “Parece que T. repete o gesto com um resultado cada vez mais divertido e com um interesse cada vez menor pelo resultado exterior: endireita a cabeça e depois a inclina de novo, uma série de vezes, rindo às gargalhadas.” (PIAGET, 1978, p.120).

Durante essa segunda fase, o jogo só se esboça na forma de uma diferenciação ligeira da assimilação adaptativa. Já na terceira, também chamada de fase das reações circulares secundárias, o processo mantém-se inalterado, mas a diferenciação entre o jogo e a assimilação intelectual é um pouco mais nítida:

A ação sobre as coisas, que se inicia com cada nova reação secundária, num contexto de interesse e objetivo e de acomodação expectante, até

muitas vezes de inquietação (quando a criança balança novos objetos suspensos ou agita novos brinquedos sonoros), transformando-se assim em jogo, irremediavelmente, logo que o novo fenômeno é compreendido pela criança e não oferece mais alimento à exploração propriamente dita. (PIAGET, 1978, p.121).

A quarta fase da construção do jogo na criança pequena, também denominada de fase da coordenação dos esquemas secundários, apresenta duas novidades. A primeira, em que a “aplicação de esquemas conhecidos às novas situações são suscetíveis, como as precedentes, de prolongarem-se em manifestações lúdicas” isto é, “O que era adaptação inteligente converteu-se, pois, em jogo por deslocamento de interesse para a própria ação, independente se sua finalidade.” (PIAGET, 1978, p.122).

A segunda novidade é que

a mobilidade dos esquemas permite a formação de verdadeiras combinações lúdicas, passando o sujeito de um esquema a outro, não para explorá-los sucessivamente, como até aqui, mas para assegurar-se deles diretamente e sem qualquer esforço de adaptação. (PIAGET, 1978, p.122).

Além dessas duas novidades que tornam essa quarta fase significativa nas aquisições lúdicas, observa-se também aí a ‘ritualização’ dos esquemas que, para Piaget (1978), dará origem aos jogos simbólicos.

Já a quinta fase é a que assegurará a transição entre as condutas da quarta fase e a construção do símbolo lúdico, da sexta fase do nascimento do jogo, que é marcada pela construção do jogo propriamente dito:

Portanto, os rituais da presente fase prolongam os da anterior, com uma só diferença: enquanto os da fase IV consistem, simplesmente, em repetir e associar os esquemas já constituídos, com um fim não-lúdico, os da presente fase constituem-se quase imediatamente em jogos e manifestam uma fertilidade muito maior de combinações (fertilidade devida, sem dúvida, aos hábitos resultantes da reação circular terciária). (PIAGET, 1978, p.125).

A sexta e última fase do nascimento do jogo na criança pequena se caracteriza pela representação, isto é, “há representação quando se imita um modelo ausente”. (PIAGET, 1978, p.12). Nesse momento registra-se o início das brincadeiras de faz-de-conta, presentes nas crianças entre seus dezoito e vinte e quatro meses de idade.

Pode-se, pois, concluir que a Exploração Lúdica é o ato de a criança observar, analisar, examinar e pesquisar um objeto, atribuindo a ele um valor ou interesse afetivo, promovendo o desenvolvimento do prazer funcional (jogo de exercício), e abrindo espaço para interagir com o mundo externo e consigo mesma. É também um meio de o outro compreender a criança e interagir com ela.

Depreende-se dos postulados piagetianos que a Exploração Lúdica no ambiente da criança pequena, de zero a dois anos, deve merecer uma atenção particular, pois se trata de inseri-la não apenas como maneira de diversão da criança, mas como contribuição para seu desenvolvimento, como parte de sua vida. A Exploração Lúdica possibilitará a ela a interação com mundo, já que as coisas mais importantes, ao seu redor, o objeto, a relação, o afeto são lhe oferecidas em uma situação na qual ela, quase sempre, é a única protagonista, a responsável pelas ações e fantasias que compõem a atividade.

2.2 Principais estudos sobre afetividade em Jean Piaget

Pesquisar sobre o tema afetividade na obra de Jean Piaget pode soar para muitos como uma impossibilidade ou incoerência teórica, pois até recentemente

esse grande teórico de reconhecimento internacional tem sido identificado, principalmente, por seus estudos sobre a epistemologia genética e o desenvolvimento mental do ser humano. Estudiosos de sua obra, como Wadsworth (2003), De Souza (2003) e (2007) opinam sobre as razões plausíveis explicativas do predomínio do conhecimento dos postulados cognitivos de Jean Piaget sobre os afetivos.

De imediato, há que se reconhecer que Piaget pesquisou e escreveu basicamente sobre os aspectos cognitivos do desenvolvimento intelectual e da formação das estruturas cognitivas, apesar de não ter deixado de reconhecer a dimensão afetiva bem como sua importância. “É provável que o tema da cognição lhe tenha provocado os maiores desafios, razão pela qual tenha recebido maior atenção.” (WADSWORTH, 2003, p.164). Também De Souza (2003) afirma que embora Piaget tenha escrito pouco sobre afetividade, ele a considerava uma dimensão importante no estudo do desenvolvimento psicológico e da inteligência.

A segunda razão exposta por Wadsworth (2003, p. 164) diz respeito à grande complexidade da questão afetiva. Piaget deve “ter percebido o estudo científico da dimensão afetiva como mais difícil do que o estudo da estrutura cognitiva.” É provável que Piaget tenha tentado resolver primeiro aquilo que considerava como questões controláveis, e, por isso, tenha dedicado tanto tempo ao estudo da cognição. É interessante salientar um comentário deste autor, na nota de rodapé, que diz: “Piaget argumentaria, creio eu, que a incidência maior da atenção aos processos cognitivos da inteligência do que sobre os afetivos foi uma decisão afetiva.” (WADSWORTH, 2003, p.164).

A terceira razão está relacionada às interpretações e construções que a psicologia e a pedagogia fizeram a partir dos postulados de Piaget. Estas duas

ciências, representadas por seus respectivos profissionais, muitas vezes reduziram o grande postulado de Jean Piaget ao desenvolvimento cognitivo e “isto tem tomado de muitos de nós algum tempo para colocar nossas construções em sintonia com a ‘realidade’ da teoria piagetiana.” (WADSWORTH, 2003, p.164).

A quarta razão apontada por Wadsworth (2003) é a de que, para a Psicologia, a afetividade é muitas vezes considerada como algo associado à subjetividade humana e até, em alguns momentos é uma coisa exageradamente sentimental, o que não cabe discutir cientificamente.

O interesse do mestre de Genebra pelo tema da afetividade pode ser observado desde sua juventude, quando era estudioso de filosofia e se enveredou no caminho da psicanálise, apesar de sua formação como biólogo. Fez análise didática com Sabina Spilrein, uma discípula de Freud, e foi membro da Sociedade Suíça de Psicanálise, de 1920 a 1965, tendo também atendido alguns pacientes dentro da orientação psicanalítica. Distintos autores¹³ mostram como esse tema está presente em sua obra e nas reflexões desse grande pensador.

Durante as séries de entrevistas concedidas ao jornalista Jean Claude Bringuier, em 1969 e em 1975-1976, que resultaram no livro, “Conversando com Jean Piaget” (BRINGUIER, 1978) ele afirma:

Pois bem. Eu lhe dizia, sem dúvida, que afetividade é fundamental como motor da ação. Se não nos interessamos por alguma coisa, nada fazemos, certamente, mas isso não é senão um motor e não a fonte das estruturas do conhecimento. Meu problema está no conhecimento, eu não tenho razão para me ocupar com problemas afetivos, mas não é por discordar, é por distinção, diferenciação de interesses, não é meu domínio, e de uma maneira geral, eu tenho vergonha de dizer, eu me interesso pouco pelos indivíduos, pelo individual, eu me interesso pelo que é geral no desenvolvimento da inteligência e do conhecimento, enquanto que, uma psicanálise, é, por essência, uma análise das situações individuais, dos problemas individuais etc. (PIAGET apud BRINGUIER, 1978, p. 123, grifo nosso).

¹³ Bringuier (1978); Oliveira (1987; 2002); Delahanty; Perrés, (1994); De Souza (2003; 2007).

Embora esteja correto o senso comum quando identifica Piaget como o grande pensador e criador de postulados sobre o desenvolvimento humano, não é mais possível negar a existência, em suas obras, de importantes ideias sobre a afetividade e sua relação com o desenvolvimento do pensamento, “dois aspectos complementares de toda a atividade psíquica.”¹⁴

Ele já se atentava para este aspecto do desenvolvimento humano desde 1920¹⁵ quando publicou um artigo intitulado: *La Psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant*, no *Bulletin de la Société Alfred Binet*, no qual compara, principalmente, conceitos da psicanálise francesa e sua teoria do desenvolvimento da criança. De fato, encontra-se em Piaget (DE SOUZA 2007) um paralelismo entre pensamento e afetividade os quais passam por uma evolução tanto no conteúdo como na estrutura; tanto a evolução do pensamento quanto a da afetividade são estabelecidas em forma de períodos; ambos, pensamento e afetividade podem ser anárquicos ou regrados.

Além desses aspectos Piaget discorre, ainda, sobre suas idéias quanto ao simbolismo e o inconsciente e, nesse sentido, convoca a psicanálise à compreensão da inteligência, uma vez que para ele o simbolismo “é um embrião do conceito, ainda que carregado de afetividade.” Reconhece que a psicanálise “renovou a psicologia do *pensamento primitivo*” (PIAGET apud OLIVEIRA, 1987, p.9); “na verdade aprendi [Piaget]¹⁶ muito com a Psicanálise” (PIAGET apud EVANS, 1980, p.41), mas por mais de uma vez alerta que a “psicanálise deva se tornar mais experimental. Se permanecer simplesmente uma escola onde todos acreditam

¹⁴ Piaget, *La psychanalyse et le développement intellectuel*, publicado na *Revue Française de Psychanalyse* de 1933, resultado da Comunicação proferida no “VIII Congresso de Psicanálise de Língua Francesa”. citado por Oliveira (1987, p. 10) e De Souza (2007, p. 69).

¹⁵ Segundo Oliveira (1987), Delahanty e Perrés (1994), De Souza (2003; 2007)

¹⁶ Acréscimo nosso.

naquilo que o outro diz... bem, a verdade adquirida dessa maneira é perigosa.” (PIAGET apud EVANS, 1980, p.43). Piaget versava com fluidez sobre a psicanálise, reconhecia sua importância, mas também reconhecia suas limitações como ciência.

Em entrevista concedida ao professor de psicologia da Universidade de Houston, Richard I. Evans, Piaget afirma que conheceu Freud no Congresso de Psicanálise de Berlim, em 1922. Nesta entrevista, ele discorre sobre vários conceitos psicanalíticos, especificamente sobre o inconsciente e o desenvolvimento psicosssexual, além de expressar sua posição sobre as ideias do psicanalista norte-americano Erik Erikson. Em 1945, em sua obra *La formation du symbole chez l'enfant*, tendo como base seu postulado sobre desenvolvimento, Piaget aponta suas questões em relação à origem do símbolo e ao postulado freudiano. (OLIVIERA, 1987).

Entre 1950 e 1970 o tema da afetividade foi bastante abordado por Piaget seja em livros, conferências¹⁷ ou em curso ministrado na Sorbonne¹⁸ que acabaram por se transformar em artigos publicados. De fato, é nesse curso de 1954, transformado em artigo, que Piaget desenvolveu suas hipóteses fundamentais sobre o desenvolvimento afetivo e suas relações com o desenvolvimento mental, reafirmadas no artigo sobre a 2ª Conferência na Escola de Psiquiatria da Clínica Menninger.

É nos livros, *Six études de psychologie*, de 1964, e em *La psychologie de l'enfant*, de 1966, que ele descreve seu postulado sobre o desenvolvimento mental,

¹⁷ Das três conferências proferidas na Escola de Psiquiatria de Menninger e publicadas em 1962, no *The Bulletin of Menninger Clinical*, somente a segunda tratou diretamente da afetividade. Sob o título: “A relação do afeto com a inteligência no desenvolvimento mental da criança”, Piaget confirma, em grande parte, suas ideias sobre afetividade e inteligência, já expostas, no curso da Sorbonne de 1953-1954. (DELAHANTY; PERRÉS 1994; DE SOUZA 2003; DE SOUZA, 2007).

¹⁸ 1953-1954, Jean Piaget ministrou o curso *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, na Sorbonne. Tal curso foi transformado em artigo e publicado no *Bulletin de Psychologie*, em 1954

no primeiro estudo - correlacionando os aspectos afetivos ao final de cada estágio cognitivo - conforme apresentado por ele em 1954. Nos anos de 1970 duas importantes obras de Piaget sobre a temática da afetividade foram publicadas. A primeira, *La Psychologie*, capítulo da coletânea: *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, onde apresenta as várias tendências da psicologia contemporânea e dedica uma parte sobre “as investigações psicanalíticas da especificidade mental.” (PIAGET, [1965], 1973, p.67).

A segunda e última obra piagetina a abranger essa temática é o artigo “Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo”¹⁹. Neste artigo Piaget apresenta “uma comparação entre o estudo da inteligência, da representação e das funções cognitivas e do que ele chamou de inconsciente cognitivo e das questões abordadas pela psicanálise a respeito do inconsciente afetivo” (DE SOUZA, 2007, p.73) e, ainda, expõe sua convicção de que “chegará o dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a se fundir numa teoria geral que melhorará as duas corrigindo uma e outra.” (PIAGET, [1970], 1983, p.227).

O que se pode perceber a partir desta breve localização das obras piagetianas sobre a afetividade é que Piaget não a tinha como seu objeto de investigação, reconhecia sua importância para o desenvolvimento psíquico e a estudou ao longo de poucas, mas necessárias, publicações.

Perseguir essa questão em um diálogo profícuo com Piaget foi tarefa de Thérèse Gouin Décarie²⁰ (1968) sua contemporânea que, desde o início da década 60, obteve dele reconhecimento notório por seus trabalhos centrados na “análise das relações entre os dois principais aspectos do psiquismo da criança, a cognição e

¹⁹ Transcrito em *Problèmes de Psychologie Génétique*, de 1976.

²⁰ Professora honorária de psicologia da Université de Montréal, Canadá, é referência na investigação sobre os estágios freudianos e os piagetianos, principalmente dos primeiros estágios e com resultados importantes.

a afetividade.” (DECARIE; RICHARD, 2002, p.97). No livro de Piaget, *La psychologie de l'enfant*, de 1966, publicado em parceria com Inhelder, ele menciona a pesquisa de Thérèse Gouin Décarie (1968).

Na obra de Décarie, *Intelligence et affectivité*, publicada 1962, com prefácio de Jean Piaget, a autora analisou, inicialmente, o desenvolvimento da permanência do objeto piagetiano e sua correlação com o objeto libidinal postulado por Freud. Demonstrou que a criança, no fim de seu primeiro ano, começa a procurar o objeto em função de seus deslocamentos sucessivos. E Piaget reforça que “essa nova reação estava em relação com a constituição das correspondências entre essas duas formas de desenvolvimento.” (PIAGET, 1983, p.233).

Procurando compreender a constituição psíquica da criança, por um lado, essa autora busca em René A. Spitz (1996)²¹, suas contribuições sobre o estabelecimento do objeto e, por outro lado, em Piaget, as idéias sobre a Construção do Real - o ponto de partida de sua teoria sobre a noção de objeto.

A grande contribuição dessa pensadora é oferecida quando põe em correspondência a evolução objetiva e a relação objetal, trabalhada no terceiro capítulo, “A relação objetal na teoria psicanalítica contemporânea”. Esse estudo se limita a certos trabalhos da escola psicanalítica freudiana, quase exclusivamente aos trabalhos de pesquisa de teóricos e praticantes da primeira infância, com ênfase em Anna Freud. O objetivo deste estudo é o da

construção de uma escala objetal, análoga à série de Piaget [...] encontramos raramente nas páginas que se seguem controvérsias teóricas: aceitamos *a priori* a teoria objetal no contexto psicanalítico, como aceitamos *a priori* a teoria da noção de objeto no contexto piagetiano.²² (GOUIN-

²¹ “Autoerotism. Some Empirical Findings and Hypotheses on Three of its Manifestations in the First Year of Life”

²² La construction d'une échelle objectale, analogue a la série de Piaget [...] on trouvera rarement dans les pages qui vont suivre de controverses théo riques: nous acceptons *a priori* la théorie objectale

DÉCARIE, 1968, p.67, tradução nossa).

Ela inicia suas reflexões buscando compreender o termo *objetal*: “em psicanálise, [é o] caráter de uma tendência ou de uma conduta concernente a um objeto, por oposição a uma conduta ou uma tendência concernente à personalidade própria. Oposta ao narcisismo.”²³ Nesse caso, esclarece que “*Objetal*” está num sentido mais clínico que genético. Há inúmeras expressões para este termo; no sentido geral, é “o vínculo emotivo que estabelece um sujeito com um objeto”.²⁴ O que caracteriza essa relação é “o vínculo libidinal (e/ou agressivo) que estabelece o sujeito com um objeto qualquer”.²⁵ Portanto, esse vínculo é a qualidade particular de energia psíquica ligada às pulsões instintuais e, mais especialmente, à sexualidade. O investimento libidinal pode preceder a capacidade de sentir uma emoção positiva, isto é, uma situação pode ser catexizada libidinalmente antes que o sujeito seja capaz de uma relação emotiva com um objeto qualquer. (GOUIN-DÉCARIE, 1968.)

Vale ressaltar que o vínculo *objetal* não é exclusivamente libidinal; pode também ser de natureza agressiva ou ser, ao mesmo tempo, agressivo e libidinal. E é muito difícil distinguir “operacionalmente” entre manifestações libidinais e manifestações agressivas na criança recém-nascida. Neste trabalho, o foco é o vínculo do sujeito com o objeto e não o vínculo do objeto com o sujeito. Gouin-Décarie (1968) salienta que o *sujeito* da relação *objetal* é o recém-nascido de três a vinte meses, e o *objeto* pode ser toda outra coisa além da mãe.

dans le contexte psychanalytique, comme nous avons accepté *a priori* la théorie de la notion d'objet dans le contexte piagétien.

²³ Lagach' *Vocabulaire de la Psychologie*, de 1951, citado por Gouin-Décarie (1968).

²⁴ Le lien émotif qu'établit un sujet avec un objet.

²⁵ Le lien libidineux (et/ou agressif) qu'établit le sujet avec un objet quelconque.

A autora apresenta, ainda, a distinção entre a relação objetal e as diversas fases da erogenização libidinal. A evolução da sexualidade infantil esteve descrita, sobretudo em termos de erogeneização das zonas e de seu modo correspondente de apego aos objetos. Um objeto podia ser “amado” oralmente ou de modo sádico-anal. As primeiras relações objetais estiveram caracterizadas quase exclusivamente em termos de repartição da catexia (objeto narcísico, auto-erótico, escolha do objeto), segundo a satisfação das necessidades (objeto transitório, anaclítico, permanente) ou segundo a não-satisfação destas necessidades.

Assim, na teoria psicanalítica da evolução objetal, encontra-se transposto o postulado fundamental de Piaget quanto à noção de objeto.

Piaget pressupõe a existência de um universo inicial caótico, sem objeto constituído no qual o sujeito permanece centrado em uma atividade inconsciente dela. Este universo, graças a uma evolução dividida em estádios precisos, vai estar completamente transformado no espaço de 18-20 meses: a criança de dois anos estará inserida num mundo de objetos substanciais, permanentes, idênticos a eles mesmos e independentes da atividade própria.²⁶ (GOUIN-DÉCARIE, 1968, p. 74, tradução nossa).

Para os psicanalistas o universo infantil é como um universo no qual o sujeito não tem consciência nem dele mesmo, nem do mundo exterior. Tal universo sem amor, sem objetos, reside entre os doze e quinze meses e segundo certo número de fases, em um mundo onde o sujeito se distinguirá nitidamente ele mesmo do meio circunvizinho. Portanto,

Em ambas as teorias, vêem-se então uma evolução que se situa no interior dos primeiros 18 meses de vida, no qual o ponto de partida é quase zero e onde o ponto de chegada é um universo dividido em objetos de uma

²⁶ Piaget presuppose l'existence d'un univers initial chaotique, mouvant, sans objet constitué et dans lequel le sujet reste centré sur une activité inconsciente d'elle-même; [...] Cet univers, grâce à une évolution découpée en stades précis, va être complètement transformé en l'espace de 18-20 mois; si bien que l'enfant de deux ans sera inséré, à titre d'élément, dans un monde d'objets substantiels, permanents, identiques à eux-mêmes et indépendants de l'activité propre.

extrema complexidade.²⁷ (GOUIN-DÉCARIE, 1968, p.74, tradução nossa).

Gouin-Décarie (1968) aponta que as publicações psicanalíticas de sua época, como as de René Spitz, permitem dividir três grandes estágios da evolução objetal: o primeiro denominado “narcísico”, ou de estágio não objetal, abarca o período do nascimento até por volta dos dois/três meses de idade. O segundo estágio, o intermediário, também denominado de “Pré-objetal”, tem seu organizador o sorriso e se estabelece por volta do terceiro ao sétimo mês de idade do bebê. Já no último, “Estabelecimento do objeto libidinal”, como o próprio nome indica, é quando se constitui o estágio objetal propriamente dito, e seu organizador é a angústia manifesta pelo bebê ao se separar de seu objeto libidinal.

Diante do problema central de sua pesquisa, isto é, pôr em correspondência a evolução objetiva e a relação objetal, Gouin- Décarie (1968) ressalta:

. É claro, aliás, que as reprovações que Piaget fez à teoria freudiana se opõem (em grande parte) a elas mesmas se, em vez de ter uma concepção extremamente simplificada das primeiras hipóteses de Freud sobre a evolução *psico-sexual*, consideramos antes a relação objetal tal como descrita pela psicanálise contemporânea: a grande maioria dos psicanalistas está de acordo com Piaget ao ver na evolução da afetividade uma reestruturação do universo, reestruturação que é efetivamente o produto de uma descentração onde os processos perceptuais e intelectuais representam um papel considerável.²⁸ (GOUIN-DÉCARIE, 1968, p. 189-190, tradução nossa; grifo nosso).

. O deslocamento da afetividade de si mesmo para outrem, do qual nos fala Freud, é o deslocamento que libera a criança de seu narcisismo para reportar a afetividade na pessoa do outrem, é na realidade, muito mais do que um deslocamento [...] porque vem acompanhado de uma construção

²⁷ Dans les deux théories, nous avons donc une évolution qui se situe à l'intérieur des premiers dix-huit mois de vie, dont le point de départ est presque zéro et dont le point d'arrivée est un univers découpé en “objets” d'une extrême complexité.

²⁸ Il est clair d'ailleurs que les reproches que Piaget fait à la théorie freudienne tombent (en grande partie) d'eux-mêmes si, au lieu de s'en tenir à une conception extrêmement simplifiée des premières hypothèses de Freud sur l'évolution psycho-sexuelle, on envisage plutôt la relation objectale telle que décrite par la psychanalyse contemporaine: la grande majorité des psychanalystes est d'accord avec Piaget pour voir dans l'évolution de l'affectivité une restructuration de l'univers, restructuration qui est effectivement le produit d'une décentration où les processus perceptuels et intellectuels jouent un rôle considérable.

geral total, da *reestruturação* de todo o universo próximo.²⁹ (GOUIN-DÉCARIE, 1968, p.190, tradução nossa).

Quanto à gênese da representação sustentada nas ideias de Piaget, e de acordo com a teoria psicanalítica, para a referida autora “a representação não existe no início da vida, ela aparece ao longo dos 18 primeiros meses, para tornar-se, por volta de dois anos, o modo habitual de pensar.”³⁰ (GOUIN-DÉCARIE, 1968, p.191, tradução nossa). Esclarece que Piaget distingue entre simples evocação e evocação real, e para ele, somente a *evocação real* constitui a verdadeira representação.

No Quadro abaixo ela propõe, resumidamente, as distinções entre as proposições piagetianas e psicanalíticas sobre as representações:

Proposições Piagetianas	Proposições Psicanalíticas
A criança é incapaz de representação verdadeira antes do 2º ano (entre 16 e 20 meses).	A criança é capaz de verdadeira representação desde a fase intermediária (3 a 6-7 meses).
Antes deste período a criança é incapaz do jogo simbólico.	Os elementos do símbolo são adquiridos desde a fase intermediária.
Antes deste período, a criança é incapaz de imitar um modelo interno.	Antes de 12 meses, a criança é capaz de imitar um modelo interno (identificação).
Antes deste período, a criança é incapaz da imaginação no senso estrito.	Antes de 12 meses, a criança possui um universo de fantasias.

Quadro 1: Comparativo das proposições piagetianas e psicanalíticas sobre as representações, Fonte: Gouin-Décarie (1968)

²⁹ Ce déplacement de l'affectivité propre sur autrui, dont nous parle Freud, ce déplacement donc qui va libérer l'enfant de son narcissisme pour reporter l'affectivité sur la personne d'autrui, est en réalité beaucoup plus qu'un déplacement. [...], parce qu'il s'accompagne d'une construction générale totale, d'une restructuration de tout l'univers proche.

³⁰ la représentation n'existe pas au début de la vie; elle apparaît au cours des dix-huit premiers mois, pour devenir aux environs de deux ans le mode habituel de penser.

Concluindo a pesquisa, Gouin-Décarie (1968) afirma que há um vínculo estreito entre o desenvolvimento intelectual, analisado sob o aspecto particular da noção do objeto e o desenvolvimento afetivo, analisado sob o aspecto particular da relação objetal. Este vínculo é tal que, à medida que o sujeito cresce cronologicamente, ele se situa nas etapas cada vez mais avançadas, do ponto de vista da noção de objeto, e obtém uma posição cada vez mais elevada do ponto de vista objetal.

Isso posto e em concordância com Piaget, Gouin-Décarie (1968) afirma que, por um lado, o meio é fator explicativo da variabilidade da medida de evolução da noção do objeto - se a ausência da mãe provoca um retardo geral nas crianças de instituição, como mostra sua pesquisa, é porque, durante o primeiro ano da vida, sobretudo, a mãe constitui não somente o objeto afetivo em primeiro grau, mas também o objeto cognitivo por excelência. Por outro lado, a construção da noção de objeto, de acordo com mensuração piagetiana, constitui o segundo fator o mais explicativo da variabilidade da medida objetal. E ainda completa: o deslocamento da afetividade da atividade própria no outrem, além de liberar a criança de seu narcisismo para reportar a afetividade na pessoa do outrem, desencadeia um processo de construção geral total, de uma *reestruturação* de todo o universo próximo. (GOUIN-DÉCARIE, 1968).

Ao final de sua pesquisa, Gouin-Décarie (1968) descreve as diversas condutas afetivas observadas em crianças entre três e vinte meses: reação específica ao aleitamento; sorriso automático (dois estímulos necessários); sorriso automático somente à visão; capacidade de esperar pelo adulto visto e ouvido; emoção negativa à parada do jogo; capacidade de esperar pelo adulto apenas ouvido; sorriso específico com certas limitações; sorriso específico absoluto; emoção

negativa à perda do objeto (brinquedo); manifestação ativa da afeição; conformidade às demandas; conformidade às proibições e distinção refinada dos sinais de comunicação.

Outro texto relevante é o de José Henrique Barros de Oliveira (1987),³¹ “Freud e Piaget- dois sistemas complementares” onde mostra o interesse de Piaget pela teoria psicanalítica, as influências de Freud, e suas principais investidas neste campo teórico.

Falando mais diretamente de Freud, Piaget reconhece que ele introduziu na psicologia da afetividade aspectos fecundos, mas critica alguns de conceitos como o *recalcamento* [...] e o *narcisismo* que não deveria ser interpretado como a focalização da afetividade sobre a própria actividade ou auto-contemplação do ego, precisamente porque nessa altura o ego não está ainda construído (para Piaget o narcisismo primário do bebê é um “narcisismo sem Narciso”). Quanto à *escolha de objecto*, na psicanálise ela prende-se com o narcisismo. Freud pensa que a criança transfere a libido do próprio corpo para outras pessoas; Piaget, ao contrário, julga que a criança vive inicialmente num universo sem objectos e então a escolha do objecto implica antes a sua construção prévia a partir duma descentração cognitiva e afetiva. (OLIVEIRA, 1987, p.11).

Ao reafirmar a complementaridade das condutas cognitivas - relativas a objetos e à estrutura - e as condutas afetivas - relativas a pessoas, e a sua energética, Oliveira também concorda que há, entre elas, uma busca de equilibração progressiva. Chama atenção para a idéia piagetiana de que embora a afetividade não produza nem modifique as estruturas do desenvolvimento intelectual, pode, no entanto, perturbá-lo, modificar seus conteúdos e, efetivamente, interferir como acelerações ou atrasos em seu desenvolvimento.

“Estruturas afetivas”, isto é, a escala de interesses e de valores, os sentimentos morais ou a vontade “são estruturas isomorfas das estruturas

³¹ Jose Henrique Barros de Oliveira é professor assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Seu artigo “Freud e Piaget- dois sistemas complementares” foi publicado no Jornal de Psicologia, 1987, 9-12. e o livro “Freud e Piaget: afetividade e inteligência”, 2002.

cognitivas, são como intelectualização [...] como aspectos de conduta relativos às pessoas ou são o aspecto cognitivo das relações com as pessoas;” (OLIVEIRA, 1987, p.11)

Igualmente estudiosa de Piaget, Maria Thereza Costa Coelho de Souza³², apresenta a importância dos contextos sociais para o desenvolvimento psicológico e faz uma reflexão sobre o papel da cultura e dos objetos ‘afetivos’ na teoria de Piaget. Em seu modo de pensar, ao apresentar suas idéias sobre afetividade e inteligência, Piaget intentava também fazer o enfrentamento teórico da dicotomia entre razão e afetividade, entre pensamento e emoção. (DE SOUZA 2002; 2003; 2006; 2007).

Tal como para Oliveira, ela reconhece “as idéias de Piaget sobre afetividade como elemento fundamental da conduta em suas relações com a inteligência [...] focalizando o papel dos objetos afetivos nas ações de conhecimento do sujeito e, portanto, no seu desenvolvimento psicológico.” (DE SOUZA, 2002, p.28). Ela se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos de conhecimento do mundo e é responsável pelo seu rumo, conferindo-lhes objetivos e metas, estando associada aos interesses e escolhas que o sujeito faz. Como duas faces do desenvolvimento psicológico “a afetividade está intimamente ligada à cognição, na medida em que a ‘energética’ impulsiona o desenvolvimento psicológico e também a construção do conhecimento.” (DE SOUZA, 2007, p.67). Mas a função de criar novas estruturas ou novas formas de organização da atividade do sujeito é da inteligência e não da afetividade. Para Piaget:

[...] os objetos afetivamente significativos têm um efeito mobilizador das ações dos sujeitos, mas não podem transformar essas ações. [...] poderão

³² Maria Thereza Costa Coelho de Souza é psicóloga e professora livre-docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Em suas obras discute as relações entre os aspectos afetivos e cognitivos das interpretações de contos populares e contos de fadas à luz da teoria de Jean Piaget. Como pesquisadora, seu principal objeto de investigação são os contos de fadas e suas representações feitas por crianças, adolescentes e adultos (DE SOUZA 2003; 2006; 2007).

sempre interferir no ritmo e na velocidade da evolução cognitiva, mas jamais em sua estruturação. [...] podem apresentar metas e objetivos mais significativos para as ações dos sujeitos e que, justamente por serem afetivos, serão perseguidos arduamente pelo sujeito. Outros, menos afetivos, também serão buscados como uma decorrência do funcionamento cognitivo rumo à construção do conhecimento. (PIAGET apud DE SOUZA, 2002, p. 32).

Quanto à importância dos conceitos de assimilação, acomodação e estrutura na teoria de Jean Piaget - auxiliares da compreensão da relação entre forma e conteúdo no desenvolvimento afetivo humano - ela explica:

Assimilação e acomodação são processos que se referem à incorporação do mundo e dos objetos às estruturas do sujeito conhecedor (assimilação) e também às transformações que ocorrem nas estruturas para que o sujeito possa incorporar o mundo (acomodação). Do equilíbrio estável entre assimilação e acomodação advém a adaptação. (DE SOUZA, 2006, p.57).

Já o conceito de estrutura é definido como a “forma de organização da atividade física ou mental do sujeito, podendo ser essencialmente motora no início da vida, até essencialmente abstrata a partir da adolescência.” (DE SOUZA, 2006, p.57). A forma é a estrutura que organiza a atividade do sujeito, inferida a partir da observação dos conteúdos particulares aos quais eles se aplicam. Conclui que na relação entre afetividade e inteligência,

a afetividade é responsável pelos conteúdos da conduta (prazeres, desprazeres; sentimentos de fracasso e sucesso), enquanto a inteligência organiza estruturalmente a mesma conduta (num sistema mais restrito ou mais amplo com menor ou maior número de relações). (DE SOUZA, 2006, p.58).

A teoria da afetividade de Piaget é uma teoria das formas e não dos conteúdos, uma vez que ela analisa as condições necessárias do desenvolvimento, portanto estruturais, sendo complementada pelas condições suficientes que são, em princípio, a afetividade, a interação social, dentre outras.

Donde se pode afirmar que Piaget se preocupou com a afetividade como complementar à inteligência, ao apresentar suas ideias sobre desenvolvimento afetivo, principalmente em 1954, no curso da Sorbonne e ao longo de suas obras.

2.3 Desenvolvimento afetivo segundo Jean Piaget

O objetivo desta parte é apresentar as idéias de Jean Piaget sobre desenvolvimento afetivo, publicadas em 1954, no *Bulletin de Psychologie* (Paris), no artigo “*Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*”, como resultado do curso ministrado por ele na Universidade de Sorbonne - Paris, nos anos 1953-1954.

Com o intuito de atingir o objetivo enunciado, buscou-se no livro de Jean Piaget : *Inteligencia y afetividad* - intruducción, revisión y notas de Mario Carretero, tradução para língua espanhola de: María Sol Dorin, Editora Aique, (PIAGET, [1954], 2001), principal fonte desta investigação³³. Mario Carretero (2001) esclarece, na introdução, que o livro também é resultado do material das aulas de Piaget, do curso de 1953-1954, sobre Inteligência e Afetividade, na Universidade de Sorbonne - Paris, o que justifica o estilo esquemático e abreviado do discurso docente, respeitado em sua transcrição. Outra fonte de investigação que colaborou para a maior compreensão do tema foi o livro: *Piaget y el Psicoanálisis*, dos

³³ A elaboração deste capítulo é em grande parte sustentada nesta obra, excluindo as contribuições que Piaget busca em outros teóricos como: Freud, Adler, Janet, Bovet e Lewin, dentre outros. Dos autores referenciados por Piaget o capítulo também apresenta as ideias de Claparède sobre interesse, por entender que é fundamental para a análise dos dados da pesquisa. Portanto, a metodologia utilizada na escrita deste capítulo foi de extrair do texto as ideias de Piaget sobre afetividade e tentar apresentá-las de uma maneira dissertativa.

compiladores Guillermo Delahanty e José Perrés (1994), dentre outras fontes que são citadas no decorrer do capítulo.

Propor tal objetivo é desafiador, uma vez que é frequente a crítica feita a Piaget pela pouca dedicação aos aspectos afetivos e sociais em seus postulados teóricos sobre o desenvolvimento humano, apesar de ser muito reconhecido no aspecto cognitivo. Mas, ao mesmo tempo, talvez seja esta a razão que incita investigar a afetividade sob o olhar piagetiano .

Ao apresentar o desenvolvimento afetivo, segundo Jean Piaget (2001), não se propôs aqui descrever também o desenvolvimento cognitivo por ele postulado, entretanto, para maior compreensão dos aspectos afetivos, tornou-se necessário, em alguns momentos, situar ou descrever aspectos dos estádios³⁴ do desenvolvimento cognitivo que de alguma maneira complementam os estádios do desenvolvimento afetivo, uma vez que são inseparáveis na evolução mental, recurso igualmente utilizado por Piaget (2001) de acordo com as memórias do curso por ele ministrado.

É de conhecimento público que Jean Piaget dedicou sua vida aos estudos sobre desenvolvimento humano e sobre a epistemologia genética. Contudo, sabe-se também que o argumento central sustentado por Piaget “é o da indissolubilidade da relação entre inteligência e afetividade, entre conhecer e desejar.” (CARRETERO,

³⁴ É importante explicar a opção pela palavra estádio no sentido de: fase, período, época, segundo dicionarista Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986). Deve-se, portanto, manter o mesmo vocábulo usado por Piaget (2001), traduzido do original da língua francesa *stade* para a língua espanhola como *estadio*. Além disso, há uma explicação do porque Piaget utilizava a palavra *Stade* (Estádio) e não Estágio como é frequentemente encontrada nas traduções dos textos de Piaget para a língua portuguesa. Segundo Macedo (2009, informação pessoal) a escolha de Piaget pela palavra estádio para denominar as construções do desenvolvimento da criança “se refere ao espaço onde e ao tempo em que acontecem coisas importantes ao desenvolvimento de alguém ou de alguma coisa, ou ainda, o melhor do que podemos ser em um determinado momento de um processo”. Isto em oposição à palavra estágio que “caracteriza alguém por aquilo que ele não é que lhe falta ser”, portanto, “precisa de “aprendizado, exercício, prática”. (MACEDO, 2009, informação pessoal).

2001, p. 11, tradução nossa)³⁵.

Inteligência e afetividade são duas dimensões psíquicas indissociáveis, irreduzíveis e complementares.

se afetividade pode ser a causa de comportamentos, se intervém sem cessar no funcionamento da inteligência, se pode ser causa da aceleração ou do atraso do desenvolvimento intelectual, ela mesma não gera estruturas cognitivas nem modifica o funcionamento das estruturas nas quais intervém. (PIAGET, 2001, p.23, tradução nossa)³⁶.

Mario Carretero atribui ainda a Piaget a seguinte definição: “A afetividade é o motor, a causa primeira do ato de conhecer; é o mecanismo que origina a ação e o pensamento, o que implica afirmar que todo ato de desejo é um ato de conhecimento e vice-versa.” (CARRETERO, 2001, p. 8, tradução nossa)³⁷.

Na compilação das idéias de Piaget sobre afetividade publicada por Delahanty e Perrés (1994) tem-se a afetividade definida como os sentimentos propriamente ditos, em particular as emoções, e as diversas tendências, incluídas as tendências superiores, em particular a vontade. Piaget (2001) utiliza o termo energética para qualificar a afetividade e também a define como estrutura afetiva:

[...] estruturas “afetivas” são isomorfas às estruturas intelectuais, e podem, por exemplo, expressar-se nos termos de relações. Não são justamente a expressão de uma intelectualização? Só a energética se mantém puramente afetiva; enquanto há estrutura, há intelectualização, e a ambiguidade pode estar no fato de que, estrutura e funcionamento, afetividade e inteligência, se mantêm constantemente indissociáveis no comportamento. Elementos cognitivos e elementos afetivos se interpenetram estreitamente nas mais variadas situações. (PIAGET, 2001, p.27, tradução nossa)³⁸.

³⁵ [...] es decir la indisoluble relación entre inteligencia y afectividad, entre conocer y desear.

³⁶ Si bien la afectividad puede ser causa de comportamientos, si interviene sin cesar en el funcionamiento de la inteligencia, si bien puede ser causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, ella misma no genera estructuras cognitivas ni modifica el *funcionamiento de las estructuras* en las que interviene.

³⁷ La afetividad es el motor, la causa primeira do acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo qual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa.

³⁸ [...] estructuras “afectivas” son isomorfas a las estructuras intelectuales, y pueden, por ejemplo,

Faz-se, portanto, necessário buscar compreender o termo energética utilizado por Piaget (2001), ao definir a afetividade. É importante ressaltar que tal termo não é definido ou esclarecido por ele, em seu texto. Piaget expõe sua ideia de energética nas séries de entrevistas concedidas ao jornalista Jean Claude Bringuier, realizadas em 1969, a primeira série, e entre 1975-1976 a segunda série, que resultou no livro: “Conversando com Jean Piaget” (BRINGUIER, 1978). Na sexta entrevista: Conhecimento e afetividade, de 1969, aparece o diálogo explicativo:

J. -Cl. B - Mas como pode alguém se ocupar de um indivíduo, de uma criança, nesta ocorrência, somente do lado de sua inteligência, do desenvolvimento de sua inteligência, sem se ocupar de sua personalidade afetiva? Uma pode viver sem a outra?

J. P. - É inteiramente evidente que, para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é afetivo. Jamais se procura revelar um problema se ele não lhe interessa. O interesse, a motivação afetiva, é o móvel de tudo.

J.-Cl. B - Desejo disso, desinteresse daquilo.

J. P. - É a energética certamente. Tome apenas, por exemplo, duas crianças, em relação às lições de aritmética. Uma que gosta de matemática, e progride; a outra, que tem a impressão de não compreendê-la e que tem sentimentos de inferioridade e todos os complexos bem conhecidos nas lições de matemática, nos fracos em matemática. O primeiro é bem mais rápido; o segundo, bem mais lentamente. Mas para ambos, dois e dois farão quatro. Isto não modifica nada da estrutura adquirida. Se o problema que se estuda é a construção das estruturas, a afetividade, bem entendido, é essencial como motor, mas não constitui explicação das estruturas. (BRINGUIER, 1978, p.71-72).

Também na conferência proferida na Sociedade Americana de Psicanálise, intitulada: “Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo”, Piaget (1983) auxilia os seus interlocutores na compreensão de afetividade enquanto energética, quando cita: “A afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto ou um outro (cathexis) segundo as ligações positivas ou negativas.” (PIAGET, 1983, p.227).

expresarse en términos de relaciones. ¿No son justamente la expresión de una intelectualización? Solo La energética se mantiene puramente afectiva; en cuanto hay estructura, hay intelectualización, y la ambigüedad puede estar en el hecho de que, estructura y funcionamiento, afectividad e inteligencia, se mantienen constantemente indissociables en el comportamiento. Elementos cognitivos y elementos afectivos se interpenetran estrechamente en las más variadas situaciones.

Esta noção de energética como força, motor também é encontrada nos dicionários. No dicionário eletrônico Houaiss encontra-se sua definição como “parte da ciência que trata dos assuntos ligados à energia.” (HOUAISS, 2002) e este encaminha o leitor ao vocábulo energia, de etimologia grega: *enérgeia*, as ‘força em ação’. Já o Novo Dicionário da Língua Portuguesa define energia como: “maneira como se exerce uma força.” (FERREIRA, 1986).

É interessante ressaltar a explicação do professor José Henrique Barros de Oliveira, em seu artigo: “Freud e Piaget - dois sistemas complementares”, (OLIVEIRA, 1987, p.6), sobre o que é afetividade (energética) para Piaget (2001): “a afetividade é a energética (ou a gasolina) e a inteligência a estrutura (ou o motor): o automóvel não funciona sem carburante, mas este não modifica a estrutura da máquina, embora possa acelerar ou diminuir o seu rendimento”. Também De Souza define que “a palavra utilizada por Piaget para referir-se à afetividade é energética, para indicar o sentido de impulso para, força direcionadora.” (DE SOUZA, 2002, p. 33). Donde se pode concluir que tanto Oliveira (1987) quanto De Souza (2002) esclarecem a compreensão do vocábulo energética utilizado por Piaget, uma vez que, como é sabido, seus postulados estão sustentados em bases biológicas, filosóficas, psicológicas e físicas.

Ao estudar as relações entre a afetividade e a inteligência em uma perspectiva genética, Piaget estabelece também um paralelo entre as estruturas intelectuais e os níveis de desenvolvimento afetivo. Para ele, não existe estrutura sem energia e, reciprocamente, a cada nova estrutura deve corresponder-lhe uma nova forma de regulação energética, isto é, cada nível de comportamento afetivo deve corresponder a certo tipo de estrutura cognitiva. Conforme pode ser observado nos Quadros a seguir.

	Inteligência Sensório-Motora (não socializada)	Sentimentos Intraindividuais (acompanhando a ação do sujeito seja qual for)
I	Dispositivos hereditários . Reflexos . Instintos (conjuntos de reflexos)	Dispositivos hereditários . Tendências instintivas . Emoções
II	Primeiras aquisições (Dependendo da experiência e antes da inteligência sensório-motora propriamente dita) . Primeiros hábitos . Percepções diferenciadas	Afetos perceptivos . Prazeres e dores ligados a percepções . Sentimentos agradáveis e desagradáveis
III	Inteligência sensório-motora (de seis a oito meses até a aquisição da linguagem, por volta do segundo ano de vida)	Regulações elementares . Agitação, detenção, reações de terminação com sentimentos de êxito ou de fracasso

Quadro 2: Paralelo entre os estádios de desenvolvimento intelectual sensoriomotor e afetivo
 Fonte: Piaget, 2001, p.31.

	Inteligência Verbal (conceitual = socializada)	Sentimentos Interindividuais (intercâmbios afetivos entre pessoas)
IV	Representações pré-operatórias (interiorização da ação em um pensamento ainda não reversível)	Afetos intuitivos (sentimentos sociais elementares, primeiros sentimentos morais)
V	Operações concretas (dos sete aos oito anos de idade) .Operações elementares de classes e de relações = pensamento não formal	Afetos normativos Surgimento dos sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo ou o injusto já não dependem da obediência a uma regra).
VI	Operações formais (dos onze aos doze anos, mas só se alcança plenamente pelos quatorze ou quinze) . Lógica de proposições . Livre de conteúdos	Ideais e Personalidade (Os sentimentos inter-individuais se duplicam em sentimentos que têm por objetivos ideais coletivos.) .Elaboração paralela da personalidade: O indivíduo fixa para ele um rol e metas na vida social.

Quadro 3: Paralelo entre os estádios do desenvolvimento intelectual e afetivo
Fonte: Piaget, 2001, p.32.

A seguir serão apresentadas as idéias piagetianas sobre o desenvolvimento afetivo do ser humano. Tais idéias propõem que afetividade se estrutura em seis estádios³⁹ que correspondem aos estádios do desenvolvimento cognitivo, também postulados por Piaget. São as seguintes as denominações dos estádios piagetianos do desenvolvimento afetivo: tendências elementares; afetos perceptivos; afetos intencionais; afetos intuitivos; afetos normativos e sentimentos ideais. Os três primeiros estádios correspondem às experiências vivenciadas pela criança, isto é,

³⁹ É importante explicar a opção de utilizar a palavra Estádio no sentido de fase, período, época, segundo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986) mantendo assim o mesmo vocábulo usado por Piaget (2001), traduzido do original da língua francesa *Stade* para a língua espanhola como *Estadio*. Além disso, há uma explicação do porque Piaget utiliza a palavra *Stade* (Estádio) e não Estágio como é frequentemente encontrado nas traduções de seus textos para a língua portuguesa. Segundo Macedo (2009, informação pessoal) a escolha de Piaget pela palavra Estádio para denominar as construções do desenvolvimento da criança “se refere ao espaço onde e ao tempo em que acontecem coisas importantes ao desenvolvimento de alguém ou de alguma coisa, ou ainda, o melhor do que podemos ser em um determinado momento de um processo”. Em Monteangero e Maurice- Naville (1998, 175) tem-se que “para Piaget a noção de estágio caracteriza sempre as etapas de estruturação de um domínio dado (já que uma estrutura é limitada a um domínio de conhecimento)”. Isto em oposição à palavra Estágio que “caracteriza alguém por aquilo que ele não é, que lhe falta ser” (MACEDO, 2009, informação pessoal), portanto precisa de “aprendizado, exercício, prática” (FERREIRA, 1986).

afeto organizado pela experiência praticada. Já os dos afetos intuitivos e normativos têm a ver com experiência ordenada por categorias da razão, das operações concretas, daquilo que é chamado de real. E o estágio dos sentimentos ideais corresponde com o possível e com o hipotético.

O primeiro estágio das tendências elementares compreende basicamente o primeiro mês de vida da criança e é o estágio dos dispositivos hereditários. Isto é, através dos reflexos e dos instintos o indivíduo busca satisfazer suas necessidades básicas (alimentação, sono, cuidados básicos de higiene e segurança, conforto, proteção, etc.). Piaget (2001) ressalta que “toda tendência é integrada, em qualquer nível em que alguém se situe, em um contexto que a supera.” (PIAGET, 2001, p.40, tradução nossa)⁴⁰. Ele ainda afirma que todo instinto se expressa em comportamentos complexos, mesmo os mais indiscutivelmente hereditários, e se mesclam aos mais diversos elementos desconhecidos. Toda essa análise é feita a partir do ponto de vista cognitivo.

Ao trabalhar as tendências elementares, do ponto vista afetivo, Piaget (2001) cita John Watson (1878-1958), psicólogo norteamericano, que desenvolveu estudos experimentais da conduta em relação ao meio ambiente, quando este “distingue três emoções incondicionais e primitivas: o medo, a raiva e o afeto.” (WATSON *apud* PIAGET, 2001, p.37, tradução nossa)⁴¹. A criança se relaciona com o mundo externo através destas emoções básicas. O medo tem relação com a questão do desconhecido, isto é, da ignorância e pode ser observado quando a criança apresenta esquemas em que evita a ação. A raiva é manifestada nas atitudes negativas de bater, brigar e ofender. Já o afeto aparece na forma de apego e de

⁴⁰ [...] toda tendencia es integrada, en cualquier nivel en que uno se situe, en un contexto que la sobrepasa.

⁴¹ [...] distingue tres emociones incondicionales y primitivas: el miedo, la cólera y el afecto.

vínculo. Por exemplo, uma criança que é possessiva em relação ao seu brinquedo demonstra sua afetividade.

Tais tendências afetivas elementares podem ser observadas em vários comportamentos da criança pequena, ao buscar a satisfação de suas necessidades básicas. Exemplificando, a criança pode chorar de maneira irritada, quando busca saciar o desconforto da fome, demonstrando ao mundo externo sua raiva. Pode também manifestar um comportamento mais arredoio, ao perceber a aproximação do outro para trocar sua fralda, manifestando assim seu medo; ou ficar tranquila quando o outro lhe possibilita maior conforto no berço, mudando-a de posição, por sentir confiança. Estas são somente algumas possíveis manifestações das tendências afetivas elementares, de uma criança pequena.

O medo, a raiva e o afeto são também três organizadores básicos das ações afetivas. Na apresentação das idéias de Jean Piaget sobre afetividade, Macedo (2008) afirma que “o medo é um forte organizador afetivo, pois nos incita a fugir, afastar do que se considera ameaçador ou doloroso.” Para este autor, a raiva é outro organizador fundamental de tais relações afetivas, pois na forma positiva pode significar defesa, proteção ou desconforto causado por ações violentas ou inadequadas, e, na forma negativa, solidão e amargura. O afeto é também definido por ele como regulador afetivo ou tendência básica de aproximação, e se manifesta muitas vezes na forma positiva como alegria, dedicação, interesse, confiança, compromisso ou envolvimento. Na forma negativa, pode ser manifestado como dependência, necessidade exagerada de carinho, de atenção ou cuidados.

Concluindo, o estágio das tendências elementares tem como característica geral a atividade reflexa. A criança não consegue se diferenciar dos outros objetos, sua relação com o espaço e causalidade é de egocentrismo inconsciente e seu afeto

está associado aos reflexos. Ela se manifesta por impulsos instintivos e por reações afetivas reflexas, isto é, busca a liberação do desconforto através do sugar e chorar. Pode-se afirmar que em tal estágio a criança não tem “sentimentos” propriamente ditos, por ela não ter ainda construído tanto os esquemas de percepção, nem os da discriminação, portanto, ela não manifesta os sentimentos, além de suas tendências elementares.

O segundo estágio é o dos afetos perceptivos e pode ser definido como o vínculo da criança com a experiência que ela está vivendo, que está produzindo, momento em que os seus órgãos dos sentidos e suas ações são referências importantes. Isto é, a visão, o tato, o olfato, o audição, o paladar, enfim, toda essa energia canalizada para as ações é voltada para os órgãos dos sentidos. Este estágio se estrutura no decorrer do primeiro ano de vida e é a base da construção dos futuros sentimentos, portanto, fundamental ao desenvolvimento afetivo do indivíduo. A maneira como a criança reage, gostando ou não, isto é, a maneira como seus órgãos dos sentidos e suas ações práticas reagem, participam de sua formação. Por exemplo, o prazer e a dor estão ligados à experiência. As informações proporcionadas pela experiência permitem a ela decidir sobre as coisas do mundo e orientar suas ações.

Durante este estágio a criança manifesta as formas diferenciadas da satisfação e da decepção. Isto é, do ponto de vista cognitivo, ele é marcado pelas primeiras aquisições em função da experiência e das diferenciações progressivas das percepções em função dos objetos e das situações. Apresenta coordenação mão-boca e posteriormente olho-mão, diferenciação através do ato de sugar e de pegar e reprodução de eventos interessantes. Quanto ao objeto não há ainda condutas que manifestem a permanência do objeto ausente, mas antecipa posições

deste em movimento. É o primeiro estágio de grandes aquisições cognitivas, isto é, “representa a conquista através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança.” (PIAGET, [1964], 1984, p.16).

Do ponto de vista afetivo, a criança manifesta sentimentos elementares ligados às percepções de prazer e dor; agradável e desagradável, dentre outros, que são denominados de afetos perceptivos. É ainda neste estágio a criança diferencia as necessidades e os interesses, e até a satisfação de certo número de necessidades diferenciadas, isto é, formas diversas de satisfação (ou decepção), com todo tipo de matizes, segundo a ação considerada. (PIAGET, 2001).

Portanto, a estrutura da vida afetiva, para Piaget, é uma forma de ritmo - excitação e depressão, alegria e tristeza - que se alterna e se manifesta nas noções clássicas da dor, do prazer, dos sentimentos agradáveis e desagradáveis. Para definir a dor, Piaget cita Henry Piéron (1881-1964) “a dor é uma impressão afetiva, ligada a certas categorias de excitações que atuam sobre os outros sentidos. A relação afetiva supõe coordenações que põem em jogo mecanismos gnósticos corticais.” (PIÉRON *apud* PIAGET, 2001, p.42, tradução nossa) ⁴². A compreensão da dor na criança pequena é muitas vezes reconhecida através do choro e sua intensidade.

O prazer também é uma impressão afetiva ligada ao bom funcionamento de determinados órgãos. Ele pode ser mais simples como prazer físico localizado, ou mais complexo, definido como prazer funcional ligado a uma atividade elaborada, como, por exemplo, agarrar um objeto, balançá-lo, chupá-lo. Os prazeres serão diferenciados segundo as diferenciações das mesmas ações. Os prazeres funcionais cumprem um rol fundamental na aquisição de costumes em geral.

⁴² El dolor es una impresión afectiva, ligada a ciertas categorías de excitantes que actúan sobre los otros sentidos. La reacción afectiva supone coordinaciones que ponen en juego mecanismos gnósticos corticales.

Segundo Piaget (2001) os sentimentos agradáveis e desagradáveis são mais difíceis de analisar e pode-se agregá-los às categorias: excitação e depressão. Por exemplo, quando uma criança neste estágio que não apresenta nenhum comprometimento orgânico, diante de um estímulo externo (som ou movimento de algum objeto que a princípio seriam interessantes a ela) não reage, pode-se inferir que ela está manifestando algum sentimento de desagrado de forma depressiva. Ao contrário, quando uma a criança excita-se imediatamente a um estímulo externo, pode ser compreendida sua manifestação de sentimento agradável.

Para Piaget (2001) na vida afetiva não há diferença de grau entre a percepção e a sensação. Existe uma estrutura com leis de organização para os mais simples estádios afetivos, por exemplo, uma relatividade dos afetos com respeito ao campo, relatividade isomorfa à das percepções, e, como ela, ligada, por exemplo, à repetição, ao contraste figura-fundo, etc.

Os aspectos afetivos e cognitivos, em resumo, são indissociáveis e não se pode fazer de um a causa do outro, nem um pelo outro. Nas palavras de Piaget:

"A interação constante e dialética entre a afetividade e inteligência, as quais se desenvolvem e se transformam solidariamente em função da organização progressiva dos comportamentos, mas não uma pela outra". (PIAGET, 2001, p.46-tradução nossa) ⁴³.

Concluindo, o estágio dos afetos perceptivos pode ser definido como o vínculo da criança com a experiência que ela está vivendo, que está produzindo, consigo mesma, com os outros e com o mundo, no qual seus órgãos do sentido e suas ações motoras são referências importantes. Isto é, o olhar, o pegar, o cheirar, o manipular, o ouvir, etc. vão proporcionar-lhe experiências cuja energia do vivido

⁴³ La interacción constante y dialéctica entre la afectividad y la inteligencia, la cuales se desarrollan y se transforman solidariamente en función de la organización progresiva de los comportamientos, pero no una por la otra.

canalizada retorna aos órgãos dos sentidos em forma de dor, prazer, sentimentos agradáveis e desagradáveis, como também os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Tudo isso possibilita à criança informações proporcionadas pela experiência, que lhe permitem decidir as coisas do mundo, orientar suas ações e construir assim seus esquemas afetivos perceptivos, na medida em que estes esquemas dependem da própria ação e não ainda da consciência das relações mantidas com as outras pessoas. Portanto, a afetividade deste estágio ainda está voltada para o corpo da criança e suas atividades, por ela ainda não diferenciar o eu como um objeto distinto dos outros ambientes e/ou pessoas. Confirma-se tal afirmativa na célebre frase de Piaget: “Os psicanalistas chamaram de “narcisismo” a este estágio da afetividade, mas é preciso compreender que é um narcisismo sem Narciso, isto é, sem a consciência pessoal, propriamente dita.” (PIAGET, 1984, p.22).

Os afetos intencionais constituem o terceiro estágio do desenvolvimento afetivo que se estrutura entre os doze e dezoito meses de idade. Do ponto de vista cognitivo a criança avança significativamente em suas construções marcadas pelas diferenciações dos meios e fins, e também pelos atos inteligentes entendidos como coordenação dos meios até um fim previamente fixado, possibilitando uma intencionalidade em suas ações.

Do ponto de vista afetivo há um progresso significativo no desenvolvimento da criança, devido aos atos inteligentes, à elaboração de um universo exterior e principalmente à construção da categoria do objeto caracterizada pela “escolha do objeto”, isto é, “pela objetivação dos sentimentos e pela sua projeção sobre outras atividades que não a do eu.” (PIAGET, 1984, p.22).

A afetividade, que se mantinha até agora no plano intraindividual, isto é, limitada só ao sujeito, aponta para uma descentração em consequência das primeiras formas dos sentimentos interindividuais dirigidos a uma pessoa ou a um objeto. Somam-se ao avanço da afetividade as novas diferenciações, como as coordenações de interesses e o começo de uma hierarquia de valores, que têm seu início neste estágio.

O valor é definido “como uma dimensão geral da afetividade, e não como um sentimento particular e privilegiado.” (PIAGET, 2001, p. 53,54, tradução nossa) ⁴⁴. Neste sentido, a criança pode agora dar valor a uma pessoa ou a um objeto, demarcando, assim, em sua ação, o afeto intencional e, como consequência, a pessoa ou o objeto pode ser fonte de novas ações. Dito de outra maneira:

O sistema de valores que começa assim a estabelecer-se, constitui a finalidade da ação mesma, e logo estende-se ao conjunto das relações interindividuais, que aparecem com os comportamentos de imitação. Estes valores atribuídos às pessoas serão o ponto de partida dos sentimentos morais, cujas formas elementares são as de simpatia e antipatia ⁴⁵, e que constituirão pouco a pouco um sistema cada vez mais amplo e mais estável que o sistema das regulações energéticas. (PIAGET, 2001, p.54, tradução nossa) ⁴⁶.

Por mais que a distinção do sistema de valores seja incipiente nas ações da criança deste estágio, e que as ações sejam ainda do nível sensório-motor, é importante ressaltar que o sistema de valores pode ser considerado como o alicerce

⁴⁴ Valor como una dimensión general de la afetividad, y no como un sentimiento particular y privilegiado.

⁴⁵ Piaget (1984) adverte que os sentimentos de simpatia e antipatias são originários dos sentimentos interindividuais e serão experimentados pela criança quando esta construir sua “escolha (afetiva) do objeto”. Segundo ele, o começo destes sentimentos se dá no do estágio dos afetos intencionais, mas vão se desenvolver amplamente no curso do estágio seguinte.

⁴⁶ El sistema de valores que comieza así a establecer-se, constituye la finalidad de la acción misma, y pronto va a se extenderse al conjunto da las relaciones interindividuales, que aparecen con los comportamientos de imitación. Estos valores atribuidos a las personas, serán el punto de partida de los sentimientos morales, cuyas formas elementares son las de simpatía y antipatía, y que constituirán poco a poco un sistema a la vez más amplio y más estable que el sistema de las regulaciones energéticas.

dos sentimentos normativos e da vida moral futura, portanto, fundamental ao desenvolvimento afetivo do sujeito.

O ponto de união entre os valores e os ajustes internos é o mecanismo do interesse, presente nas ações da criança desde os afetos perceptivos. Para compreender tal mecanismo nas ações da criança, Piaget recorre aos postulados de Edouard Claparède (1873-1940), pesquisador nas áreas da psicologia infantil, da psicologia da educação e do desenvolvimento do pensamento da criança. (PIAGET, 2001). Portanto, é de fundamental importância descrever o conceito de interesse de Claparède, conforme Piaget apresenta em sua obra.

Claparède, citado por Piaget (2001), define interesse “[...] como uma regulação de energias [...]. É a relação da necessidade e do objeto suscetível de satisfazer a esta necessidade.” (CLAPARÈDE *apud* PIAGET, 2001, p.54, tradução nossa) ⁴⁷. E propõe duas leis, a saber: a primeira é que todo comportamento está inspirado num interesse e a segunda é que podem haver vários interesses em jogo no mesmo instante: e o organismo atua conforme seu maior interesse.

Ressalta que o mesmo objeto poder ser usado de várias maneiras, segundo o interesse do momento: a mamadeira só tem interesse para o bebê, na medida em que este tem fome, e se podem-se em caso desta ordem, distinguir ritmos de interesses.

Piaget (2001) aponta dois significados de interesse para Claparède. O primeiro como dinamizador da ação, isto é, os objetos que nos interessam fazem-nos liberar energia, enquanto que o desinteresse interrompe o gasto. Este primeiro significado é o aspecto regulador do interesse. O segundo, constitui a finalidade da ação (eleição dos objetos correspondentes da satisfação desejada).

⁴⁷ El *interés* como una regulación de energías [...]. Es la relación de la necesidad y del objeto susceptible de satisfacer esta necesidad.

E observa ainda que estas duas distinções de interesse feitas por Claparède são importantes, uma vez que a primeira (a intensidade do interesse) corresponde ao aspecto quantitativo, isto é, constitui a regulação energética das forças e a segunda (o conteúdo do interesse), ao qualitativo, o valor segundo o qual se opera a distribuição dos fins e dos meios.

Pode-se dizer que a construção dos interesses na criança se dá inicialmente ligada às necessidades orgânicas fundamentais, que são os interesses elementares. Aos poucos, na medida em que ela vai-se desenvolvendo e suas ações já não são somente marcadas pela luta da sobrevivência, os interesses vão progressivamente juntar-se uns aos outros, constituindo, desta maneira, sistemas complexos que se intelectualizados, se converterão no futuro em escalas de valores. (PIAGET, 2001).

Portanto, a estruturação do mecanismo de interesse neste estágio é fundamental no desenvolvimento afetivo da criança, uma vez que ele antecipa o da intenção, construído no estágio simbólico; e o da intenção também antecipa o da vontade, no estágio operatório. Estes mecanismos estabelecidos darão ao sujeito a possibilidade de construir sua escala de valores.

Como foi apontado anteriormente, uma das características deste terceiro estágio dos afetos intencionais é a construção da relação com o outro, e talvez a mais importante no desenvolvimento afetivo da criança. Como consequência desta construção a criança terá as primeiras formas de sentimentos interindividuais, advinda da descentração da afetividade, restrita ao sujeito, até agora.

Para Piaget ([1963], 1996), a criança, ao nascer, não tem objeto presentificado em seu universo. Mas, para que o objeto se estruture em seu universo, é necessário que ele seja construído por ela, e, para isso, deve ser presente de maneira sólida num primeiro momento, para que, aos poucos, seja

percebido e sentido e em seguida reconhecido. Somente depois de ser reconhecido o objeto poderá ser escolhido, portanto, valorizado, e, se escolhido, constituir-se-á em objeto afetivo, isto é, existirá para além do campo perceptivo.

Entretanto, para que a escolha do objeto seja construída, são necessárias tanto a descentração cognitiva, com a elaboração do espaço externo, quanto a descentração afetiva, quando a criança reconhece a presença do outro que lhe é fonte de prazer, para além de si mesma.

[...] o deslocamento da atividade e da afetividade em direção ao outro, [...] é muito mais que uma pura e simples transferência: é uma reestruturação de todo o universo afetivo e cognitivo. Quando a pessoa do outro se torna um objeto independente, isto é, permanente e autônomo, as relações eu-outro já não são simples relações da atividade própria com um objeto exterior: começam a ser verdadeiras relações de intercâmbio o eu e o *outro* (*alter-ego*). Disso resultará uma valorização mais importante e mais estável, começo dos “sentimentos morais” interindividuais que estudaremos nos estádios seguintes. (PIAGET, 2001, p.65, tradução nossa).⁴⁸

Portanto, torna-se necessário reafirmar que para Piaget (2001) as construções afetivas e cognitivas são simultâneas e inseparáveis na estruturação do desenvolvimento mental do indivíduo. Explicando melhor, para ele não há dois desenvolvimentos, um cognitivo e outro afetivo, nem duas funções psíquicas separadas, nem duas classes de objetos: todos os objetos são simultaneamente cognitivos e afetivos. Assim, os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos são constantemente complementares.

Como conclusão, pode-se dizer que o estágio dos afetos intencionais é aquele em que o afeto é do tipo que sustenta uma relação. Por exemplo, uma

⁴⁸[...] desplazamiento de la actividad y la afectividad hacia del outro, [...] es mucho más que una pura y simple tranferencia: es una reestructuración de todo el universo afectivo y cognitivo. Cuando la persona del otro se vuelve un objeto independiente, es decir permanente y autónomo, las relaciones yo-outro ya no son simples relaciones de la actividad propia con un objeto exterior: comienzan a ser verdaderas relaciones de intercambio entre el yo y *el otro* (*alter ego*). De esto resultará una valorización más importante, más estructurada y más estable, comienzo de los “sentimientos morales” interindividuales que estudiaremos en los siguientes estadios.

criança quer desenroscar a tampa de um pote. Com tal ação ela demonstra um interesse e um valor atribuídos ao pote, portanto, um afeto intencional, manifesto por uma determinação. Tal intencionalidade pautada tanto na existência do pote, quanto no interesse de abri-lo, possibilita a relação da criança com um objeto (pote) escolhido por ela, enriquecendo assim a sua ação. “Os afetos intencionais dão motivo, direção e objetivação ao que a criança quer, isto é, espera alcançar.” (MACEDO, 2008).

Os afetos intuitivos e o começo dos sentimentos interindividuais constituem a base do quarto estágio afetivo, que corresponde, por volta do segundo ano de vida, ao estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. É marcado pelo início da função simbólica da criança e produz uma transformação fundamental em sua vida psicológica.

Portanto, com a aquisição da linguagem e dos signos verbais, a criança poderá evocar uma situação passada por meio de um significante qualquer e usar o jogo simbólico, no lugar do jogo de exercício. A imagem mental (que é uma representação interiorizada) e a linguagem vão construir numerosos significantes que permitem estender indefinidamente o âmbito da inteligência. A criança pequena já pode referir-se tanto ao passado como ao futuro; tanto ao espaço distante como ao próximo. Por outro lado, a linguagem ao mesmo tempo em que constitui um elemento essencial da representação, possibilita a socialização do pensamento. (PIAGET, 2001).

O desenvolvimento afetivo se construirá a partir das representações e da linguagem que irão possibilitar aos sentimentos adquirir uma estabilidade e uma duração que desconheciam até este estágio. A aquisição do desenvolvimento dos primeiros sentimentos morais constituirá progressivamente os futuros sentimentos

normativos e as escalas de valores construídos nos próximos estádios.

O estágio dos afetos intuitivos será o progresso dos sentimentos interindividuais. Graças a ele, a criança poderá construir os sentimentos de autovalorização, conhecidos como os sentimentos de superioridade (sucesso) e inferioridade (fracasso), como também os sentimentos de simpatia e antipatia. Os sentimentos de superioridade ou de inferioridade vividos constituirão uma escala permanente de valores, que possibilitará o estabelecimento de “um julgamento de si mesmo para o qual o indivíduo é conduzido pouco a pouco e pode ter grandes repercussões sobre todo desenvolvimento.”. Os sentimentos espontâneos, de simpatia e de antipatia, “de pessoa para pessoa nascem de uma troca, cada vez mais rica, de valores” (PIAGET, 1984, p.39). Portanto, são valores de caráter virtual, representativo, duradouro e agregados aos valores reais correspondentes aos afetos perceptivos.

Os sentimentos interindividuais de simpatia e antipatia só são possíveis devido ao reconhecimento afetivo que corresponde à representação intelectual, característica do estágio pré-operatório. “Este reconhecimento, que ainda não é um sentimento normativo, não constitui uma reciprocidade total, já introduz uma reciprocidade de atitudes, orientada para uma conservação.” (PIAGET, 2001, p. 72, tradução nossa) ⁴⁹.

O desenvolvimento afetivo deste estágio também é marcado pelo começo da construção dos sentimentos morais. São eles: os esquemas afetivos; a obediência e o respeito; os sentimentos semi-normativos, entendidos como “conjunto de comportamentos, também denominado de realismo moral” (PIAGET, 2001, p.83,

⁴⁹ Este reconocimiento, que aún no es un sentimiento normativo, no constituye una reciprocidad total, ya introduce una reciprocidad de actitudes, orientada hacia una conservación.

tradução nossa)⁵⁰ é particularmente manifestado na concepção objetiva da responsabilidade. Para Piaget “Há realismo moral quando a norma em formação é sentida como exterior ao indivíduo, como existindo em si mesma.” (PIAGET, 2001, p.83, tradução nossa).⁵¹

Para explicar esquema afetivo, Piaget define esquema como “um modo de reação susceptível de repetir-se, e sobretudo de se generalizar”. (PIAGET, 2001, p.77, tradução nossa)⁵² e denomina como esquemas cognitivos aqueles que estabelecem suas reações com os objetos, tais como: os esquemas perceptivos ou sensoriomotores, os conceituais, os perceptivos e conceituais, os preconceituais, e, como esquemas afetivos aqueles construídos das reações com as pessoas. Piaget ressalta que os esquemas relativos às pessoas são afetivos e cognitivos simultaneamente. Salaria que o elemento afetivo talvez seja o mais importante no domínio das pessoas, e o cognitivo talvez seja o mais importante no domínio dos objetos, mas que isto é apenas uma questão de grau.

Há também esquemas de reação com respeito às pessoas: em uma situação análoga, o sujeito reage de maneira mais ou menos constante, inclusive com respeito a pessoas diferentes. As reações da criança com seus pais constituem o ponto de partida da dita esquematização, e o esquematismo das reações afetivas e cognitivas do indivíduo constitui seu caráter. (PIAGET, 2001, p.77, tradução nossa)⁵³.

Neste sentido, a construção dos esquemas afetivos pela criança lhe possibilitará o surgimento dos primeiros sentimentos morais, a saber, o respeito e a

⁵⁰ Conjunto de comportamientos que podemos denominar el realismo moral.

⁵¹ Hay realismo moral cuando la norma en formación es sentida como exterior al individuo, como existiendo en sí misma.

⁵² Un modo de reacción susceptible de repetirse, y sobre todo de *generalizarse*.

⁵³ Hay esquemas de reacción con respecto a las personas: en una situación análoga, el sujeto reacciona de manera más o menos constante, incluso con respecto a personas diferentes. Las reacciones del niño hacia su padres constituyen el punto de partida de dicha esquematización, y el esquematismo de las reacciones afectivas y cognitivas del individuo constituye su carácter.

obediência. De uma maneira unilateral, tais sentimentos serão construídos pela criança diante dos pais ou das pessoas cujas ordens ou avisos ela sente que devam ser cumpridos, como obrigação e dever. Portanto, para Piaget (1984)

A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais [...] A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais. (PIAGET, 1984, p.40-41).

Os sentimentos semi-normativos da criança intuitiva estão ligados à primeira moral de obediência e ao respeito unilateral, caracterizados por um conjunto de comportamentos denominado de realismo moral, isto é, “quando a norma em formação é sentida como exterior ao indivíduo, como existindo em si mesma.” (PIAGET, 2001, p.83, tradução nossa) ⁵⁴. O realismo moral dará lugar à moralidade autônoma, no próximo estágio.

Como foi visto até agora, durante o estágio do desenvolvimento afetivo intuitivo, a criança tem grande avanço em suas experiências afetivas. Tanto estas como os sentimentos são agora representados e recordados. As noções de regras, valores e moral ainda trabalham segundo a lógica intuitiva, caminhando para maiores aquisições futuras.

São os afetos intuitivos bem como os perceptivos e intencionais que preparam a criança para uma próxima e igualmente importante transformação afetiva: saber se regular por regras sem as quais a convivência social e a realização dos projetos e aprendizagens mais caros são impossíveis ou muito prejudiciais. (MACEDO, 2008)

O quinto estágio, o dos afetos normativos, compreendidos como a vontade e os sentimentos morais autônomos, começa por volta dos sete/ oito anos e se prolonga até o início da adolescência (onze/doze anos). Corresponde ao estágio

⁵⁴ Cuando la norma en formación es sentida como exterior al individuo, como existiendo en sí misma.

operatório-concreto do desenvolvimento cognitivo, ou seja, estágio das operações propriamente ditas. As operações lógicas são ações cognitivas internalizadas, que possibilitam à criança pensar com uma lógica racional e não mais intuitiva. A criança operatório-concreta tanto consegue trabalhar em grupo, apresentando efetiva colaboração para com os outros, quanto individualmente, com concentração. É cooperativa nas relações interindividuais, pois distingue o seu ponto de vista dos outros, dissociando-os para coordená-los. A linguagem está totalmente socializada, portanto, não é mais egocêntrica e há coesão entre as ideias e justificativa lógica. Compreende e respeita as regras coletivas e sociais.

No plano afetivo os sentimentos morais ou os afetos normativos vão construir progressivamente sistemas coordenados e reversíveis, paralelos aos sistemas operatórios da inteligência. A moral é caracterizada pela cooperação e autonomia pessoal, e ato de vontade, compreendido como “instrumento de conservação dos valores” (PIAGET, 2001, p.88, tradução nossa) ⁵⁵ e é o grande ganho afetivo deste estágio.

O ato de vontade possibilitará a criança avaliar e fazer escolhas diante de situações sociais e interpessoais, pois até então ela não conseguia se posicionar entre o dever e o prazer, privilegiando muitas vezes a vontade do outro ou o seu próprio prazer. Neste sentido, “Piaget coloca a vontade, no plano dos afetos como equivalente à operação, no plano da cognição.” (MACEDO, 2008). Conforme afirma Piaget:

A vontade é uma regulação de segundo grau, uma regulação de regulações, assim como a operação no plano intelectual é uma ação sobre ações. Em outras palavras, a expressão da vontade é a conservação dos valores e o ato de vontade consiste em subordinar a situação dada a uma escala permanente de valores. (PIAGET, 2001, p.94, tradução nossa) ⁵⁶.

⁵⁵ Instrumento de conservación de los valores.

⁵⁶ La voluntad es una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones, así como la operación en el plano intelectual es una acción sobre las acciones. En otras palabras, la expresión de voluntad es la conservación de valores y el acto de voluntad consiste en subordinar la situación

Novos sentimentos morais constituem este estágio afetivo. Os sentimentos autônomos, presentes na criança de sete/ oito anos, tornam-na capaz de realizar julgamentos morais pessoais, atos voluntários livremente decididos, sentimentos morais que em certos casos podem entrar em conflito com os da moral heterônoma de obediência. Isto sucede com o sentimento de justiça, que é o início de uma nova extensão do domínio dos sentimentos morais. Este sentimento servirá de ocasião para conflitos muito significativos com o adulto. (PIAGET, 2001).

A autonomia de pensamento possibilita a criança construir suas próprias normas, valores e argumentar com o grupo ou com o adulto de forma lógica e concreta. Ela já não mais pensa de forma egocêntrica e heterônoma, mas articula suas idéias e pensamentos, levando em conta os outros e a si mesma. Como consequência, o sentimento de respeito mútuo está sendo construído.

Tanto o sentimento de justiça como o respeito mútuo são sentimentos autônomos construídos neste estágio. A partir dos sete anos, as crianças são unânimes ao fazer prevalecer a justiça distributiva. O sentimento de justiça tal como existe neste nível atesta a instauração da autonomia, isto é, a possibilidade de o sujeito empregar suas próprias regras, ao menos em parte, aplicando em seu comportamento regras que primeiro teriam sido impostas pelo outro. A maneira como as emprega manifesta a autonomia moral. Quanto ao respeito mútuo, este intervém entre os iguais, e só aparece com a autonomia. (PIAGET, 2001).

Aceitar objetivos e regras, compreender a importância e se subordinar à alternância entre jogadas, respeitar o jogo, o adversário, o contexto do jogo, aceitar o desfecho de uma partida, mesmo que desagradável, raciocinar, antecipar, tomar decisões, desenvolver ou aprender estratégias expressam a interdependência entre inteligência e afetividade próprias aos afetos normativos. (MACEDO, 2008).

O estágio dos afetos normativos é marcado pela aquisição da vontade, que dá à criança condições de construir sua autonomia. O julgamento e as relações afetivas mais autônomas possibilitam à criança condutas como o respeito mútuo, a cooperação, compressão e submissão a regras, demonstrando grandes conquistas em seu desenvolvimento afetivo.

O sexto e último estágio do desenvolvimento afetivo é o dos sentimentos ideais e da formação da personalidade, também denominado de escala de valores. Corresponde ao último estágio do desenvolvimento cognitivo das operações formais. Inicia-se por volta dos doze anos e atinge seu equilíbrio aos quatorze/quinze anos, quando o adolescente é capaz de construir suas próprias hipóteses e teorias, deduzi-las, a partir da nova forma de pensamento abstrato. As aquisições dos estágios precedentes foram fundamentais para o desenvolvimento deste, que marca o fim da infância e constituição da adolescência, e, atingido seu equilíbrio, será dado início à vida adulta.

Do ponto de vista cognitivo: “O pensamento formal é o instrumento indispensável para a inserção do adolescente na sociedade adulta.” (PIAGET, 2001, p. 100, tradução nossa) ⁵⁷. A entrada do adolescente no mundo adulto demandará que ele tenha condição de atribuir valores, isto é, fazer escolhas, enfrentando as conseqüências de suas condutas perante a sociedade. Responder a esta demanda torna-se possível, uma vez que é condição da inteligência formal operar pela lógica hipotético-dedutiva, dissociar o conteúdo da forma do pensamento e operar por reflexão e análises combinatórias. “Encontrar-se-ão raciocínios hipotético-dedutivos tanto no pensamento verbal como no pensamento experimental.” (PIAGET, 2001,

⁵⁷ El pensamiento formal es el instrumento indispensable de la inserción del adolescente en la sociedad adulta.

p.99, tradução nossa)⁵⁸

Compartilhar a vida a partir de uma escala de valores possibilitará a construção da afetividade neste estágio, presente nos sentimentos ideais, contribuindo na constituição da personalidade do indivíduo; isto porque, estabelecer valores a situações, objetos ou pessoas, não mais regulados pela vontade dos pais, fazer escolhas e ter responsabilidades por elas, são os grandes desafios da adolescência.

A adolescência se caracterizará pela elaboração de teorias, sistemas ou doutrinas a assimilar e reformar, se necessário, a ideologia existente em todos os planos: social, político, religioso, metafísico, estético [...] Do ponto de vista afetivo aparecem novidades da mesma ordem, que podemos denominar sentimentos que têm ideais como objetivos, e através destes constituir-se-à a personalidade. (DELAHANTY; PERRÉS, 1994, p.258, tradução nossa)⁵⁹.

Portanto, para Piaget (2001), a construção da escala de valores e sua aplicação em seu cotidiano possibilitam ao adolescente estruturar a personalidade⁶⁰. Esse processo se dá cognitiva e afetivamente, de modo indissociável. Aprender a lidar com os valores cognitivos e afetivos, com suas tensões e ajustes, seus desequilíbrios e equilíbrios, em busca de um maior equilíbrio, possibilitará ao adolescente a entrada na vida adulta. “Tornar-se adulto é aprender a regular a vida por uma escala de valores, o que é extremamente complexo.” (MACEDO, 2008).

⁵⁸ Se encontrarán razonamientos hipotético-dedutivos tanto en el pensamiento verbal como en el pensamiento experimental.

⁵⁹ La adolescência se caracterizará por la elaboración de teorías, sistemas o doctrinas para asimilar y reformar, si fuera necesario, la ideología existente en todos los planos: social, político, religioso, metafísico, estético... Desde al punto de vista afectivo aparecen novedades del mismo orden, que podemos denominar sentimientos que tienen ideales como objetivos, y a través de éstos va a constituirse la personalidad.

⁶⁰ Segundo Battro (1978, p. 184), para Piaget “[...] a personalidade é o eu descentrado, é o indivíduo na medida em que se insere no grupo social, na medida em que se submete a uma disciplina coletiva, na medida em que encara uma idéia, em que adere a uma obra, a uma escala de valores, a um programa de vida, à adoção de um papel social. Em uma palavra, de certa forma é o contrário do eu.”

O objetivo que norteou este capítulo foi o de apresentar as idéias de Jean Piaget sobre a construção da afetividade no indivíduo, sustentado na sua hipótese de que ela pode ser causa de acelerações e retrocessos no desenvolvimento da inteligência; pode perturbar seu funcionamento; modificar seus conteúdos, mas não pode nem produzir nem modificar suas estruturas. (PIAGET, 2001).

Considerando o desenvolvimento da inteligência do indivíduo, no aspecto cognitivo, Piaget apresenta os elementos da afetividade. Para este autor, inteligência e afetividade são indissociáveis, complementares e irredutíveis. Ele define a inteligência como estrutura e a afetividade como energia. Isto é, o modo como o indivíduo organiza o que incorpora é a estrutura, o sentimento ou valor dado à assimilação é a afetividade.

O medo, a raiva e o afeto são as primeiras tendências afetivas elementares manifestadas pela criança e estão intimamente ligadas às satisfações das suas necessidades básicas, como: alimentação, cuidado, amparo, higiene.

Os primeiros sentimentos adquiridos pela criança são os afetos perceptivos, sentimentos, estes construídos pelas sensações dos órgãos dos sentidos e atribuídos a objetos e pessoas, no decorrer do primeiro ano de vida. São manifestados nas formas das sensações de agradável, desagradável, indiferença, sucesso ou fracasso. “É por eles que a criança faz uma leitura afetiva do mundo.” (MACEDO, 2008).

Em seguida, os afetos intencionais darão à criança a possibilidade de expressar a intencionalidade de suas ações, manifestando seus sentimentos segundo valores dados a uma pessoa ou um objeto, a partir de uma escolha, e, como consequência, esta relação criança-objeto poderá promover novas ações. É importante ressaltar que este sistema de valores que acaba ser constituído, ainda

que por ações práticas, do nível sensório-motor, pode ser considerado como fundamental nas aquisições futuras dos sentimentos normativos e escala de valores.

As simpatias e as antipatias, sucessoras dos afetos intencionais, são as formas de a criança manifestar seus sentimentos intuitivos e coerentes com sua inteligência pré-operatória. São, portanto, sentimentos seminormativos construídos por uma lógica não reversível e parcial, também denominada de intuitiva.

A construção da autonomia e da vontade, sentimentos normativos, manifestada nas relações da criança operatório-concreta com os adultos e seus pares, conduzirá às aquisições futuras dos sentimentos ideais e ao desenvolvimento da personalidade durante o estágio posterior, o das operações formais, alcançando, então o equilíbrio maior da afetividade.

Concluindo, Piaget (2001) considerou afetividade como um dos três aspectos do desenvolvimento humano, sendo os outros dois o cognitivo e o social, e, o segundo foi o mais estudado por ele. Mas, como foi exposto no decorrer deste capítulo, para Piaget não há desenvolvimento cognitivo sem afetividade e vice-versa, pois a afetividade é a energia que faz funcionar a estrutura da inteligência.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

*Palavras, palavras, se me desafia, aceito o
combate.*

Carlos Drummond de Andrade

Do ponto de vista metodológico, este é um Estudo de Caso considerado, aqui, como uma estratégia formal de pesquisa qualitativa, que apresenta um fenômeno contemporâneo, desenvolvido num contexto de vida real. Entretanto, importa ainda, como elemento de destaque nesta definição, que os limites e as fronteiras entre o fenômeno e seu contexto sejam claramente definidos e delimitados; que seus resultados levem a conclusões e proposições sobre o caso, a tal ponto que garantam suficiência pela construção de uma teoria que o explique; que, sendo aceita, ela possa ser analiticamente generalizada para casos semelhantes. Para tanto, faz-se necessário que o tema/ problema seja tratado com rigor científico. (MARTINS, 2008).

Neste sentido, o caso proposto para o presente estudo é o de compreender a importância da Exploração Lúdica, como forma de expressão da afetividade. Seu objeto, portanto, é a ação da criança pequena, expressa na Exploração Lúdica face à apresentação de um *kit* de objetos/brinquedos, onde não o havia. Desejou-se avaliar sua importância na construção da afetividade da criança do ambiente de berçário. A presente pesquisa, no início das observações, foi realizada 44 crianças, na faixa etária de seis a vinte e quatro meses, em berçários de duas creches comunitárias e conveniadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O recorte feito para delimitação da faixa etária se baseou na legislação em vigor, que

determina a idade para crianças da faixa creche - berçário e maternal - de zero a vinte e quatro meses de idade⁶¹. Entretanto, a frequência encontrada para idade mínima foi de seis meses, o que determinou a decisão nesse sentido. As creches que viabilizaram o estudo possuíam características comuns à maioria de suas congêneres - a atenção dedicada às crianças se resumia ao atendimento das necessidades básicas de alimentação, sono, higiene e segurança; da parte das professoras a relação se restringia aos momentos do atendimento; a interação das crianças entre si ocorria apenas de modo disperso, pela sala, enquanto aguardavam por algum daqueles atendimentos e sem nenhum objeto/brinquedo acessível. Por tais características tem-se possibilidade de perceber mais claramente os efeitos da introdução da Exploração Lúdica no contexto desses berçários.

Se o caso e seu contexto foram assim determinados, o método escolhido o foi o Método Clínico de Piaget, que tem como especificidade a intervenção do experimentador diante das condutas dos sujeitos, permitindo-lhe analisar o que está acontecendo e esclarecer o significado das condutas. Segundo Delval (2002), as condutas dos sujeitos são simples ações, com ou sem palavras ou em combinação de ambas as situações, que o experimentador procura analisar.

A essência do método clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo. Em alguns casos ele tem que cumprir uma tarefa; em outros, explica um fenômeno. O pesquisador mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação e organiza sua ação. (DERVAL, 2002, p.12).

Portanto, foi essa essência do Método Clínico que orientou a escolha do caminho a ser seguido, uma vez que ele possibilita a intervenção do pesquisador diante da conduta do sujeito, de cada indivíduo e, como resposta a suas ações,

⁶¹ Segundo Resolução 01/2000, do Conselho Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

analisar o que acontece, para esclarecer o seu significado e assim poder explicar o fenômeno.

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. (PIAGET, 1926, p.11).

No caso da presente pesquisa, dadas as características do sujeito (crianças de seis a vinte e quatro meses de idade), a interação ocorreu sem a intervenção da linguagem, sendo por essa razão conduzida através da introdução de objetos/brinquedos, possíveis de desencadear manifestações das crianças com palavras, gestos, sons, expressões faciais, passíveis de serem percebidas e analisadas, como manifestações de toda ordem, buscando identificar nelas, as expressões afetivas.

Outra escolha feita no âmbito da metodologia psicogenética foi a do Método Microgenético. Embora esse tenha sido utilizado para o estudo das condutas cognitivas individualizadas, a fim de melhor compreender a dinâmica do processo macrogenético das estruturas gerais do conhecimento, nos marcos desta pesquisa buscou-se utilizá-lo para compreender as manifestações afetivas da criança pequena em seu o aspecto funcional.

A pesquisa microgenética evidencia as características do processo interativo entre o sujeito e o objeto, assim como desvela a coordenação e a integração eventuais das soluções e dos modelos parciais. (INHELDER; CELLÉRIER, 1996). É, portanto, uma forma de experimentação na qual o sujeito está livre para atualizar os esquemas⁶² que lhe parecem adequados à situação. “A ênfase é posta de imediato

⁶² “Os esquemas são organizadores da conduta que não são observados, mas que podemos inferir.”

no estudo dos procedimentos⁶³ elaborados por um *sujeito*.” (INHELDER; CELLÉRIER, 1996, p.31). Por essa razão, o registro fílmico da observação se constitui num procedimento tão eficaz, uma vez que possibilita a

descrição comentada das condutas, retornando tantas vezes quanto necessário aos momentos cruciais e dependendo dos ritmos das condutas e verbalizações, recortar em sequências as diferentes fases da resolução, analisar as modificações no curso da ação e, enfim, inferir os modelos e sua organização funcional. (INHELDER; CELLÉRIER, 1996, p.13).

O método prevê que a tarefa proposta para a criança deve apresentar-lhe dificuldades reais, mas assimiláveis por ela, isto é, ela deve ter para a criança um sentido e, no entanto, ‘ser problema’.

O experimentador dá uma tarefa ao sujeito, deixa-lhe a iniciativa e se abstém de intervir ativamente, mas deve ser muito mais atento, nas suas observações de comportamento (tais como gesto, mímicas, etc.) que acompanham os processos que subtem a resolução do problema. (INHELDER; CELLÉRIER, 1996, p.13).

3.1 Primeiro momento - caso piloto

Até o presente, duas etapas foram desenvolvidas. A primeira se realizou como caso piloto centrado no estudo e teste dos procedimentos da pesquisa, com um número reduzido de vinte e quatro sujeitos, permitindo à pesquisadora ajustá-los, caso fosse necessário, antes de desenvolver a pesquisa propriamente dita. Nesta etapa se deveria testar tanto o *Kit* de brinquedos, composto por seis objetos - chocalho, bola, livro de banho, potes de empilhe, caixa de encaixe, mordedor (em

(INHELDER; CELLÉRIER, 1996, p.26).

⁶³ “Procedimentos: são sequencias finalizadas de ações.” (INHELDER; CELLÉRIER, 1996, p.20).

formato de bichinho), quanto a definição da observação como instrumento de coleta de informações.

Além disso, definiu-se ainda, nesta etapa, que o registro do instrumento seria realizado através da filmagem que, por congelar as ações e expressões das crianças, possibilita analisar as modificações no curso das ações e revisá-las quantas vezes forem necessárias. Levando-se também em consideração que toda leitura é uma interpretação, a filmagem possibilita recortar, em sequências, as diferentes fases das ações das crianças, auxiliando assim na análise futura dos dados. (INHELDER; CELLERIER, 1996).

3.1.1 Procedimentos para a coleta

Foram seguidos os seguintes passos:

- 1º- Definição de critérios e seleção de objetos para o *kit* de brinquedos.
- 2º- Seleção da creche do caso piloto.
- 3º- Definição e planejamento de observação com registro fílmico.

3.1.1.1 Critérios para seleção dos brinquedos do Kit

A ideia de que brinquedo é o objeto que convida a criança a brincar; desafia seu pensamento; mobiliza sua percepção e proporciona experiências e descobertas foi a que sustentou toda a seleção dos objetos/brinquedos que comporiam o *kit* de

brinquedos para as crianças de berçário de creche. Tal seleção teve como critérios os seguintes aspectos:

1. Objetos coloridos, de material lavável, atóxicos, resistentes, simples e atraentes.
2. Objetos de fácil armazenamento.
3. Objetos que atendam as normas de segurança, isto é, brinquedos bem acabados, sem quinas e pontas, leves; se pintados, que sejam com tintas de qualidade e não tóxicas e que, não contenham peças pequenas, ou partes que possam se soltar e serem engolidas pelas crianças.
4. Objetos de baixo custo, possibilitando sua aquisição pelos pais ou responsáveis das crianças destas creches.
5. Objetos com embalagens fáceis de serem abertas ou fechadas.
6. Objetos de diferentes formas e matérias, que possibilitem a estimulação sensoriomotora da criança.
7. Brinquedos que, por suas características, facilitem o envolvimento do professor no ambiente do berçário proporcionando oportunidades de interação com a criança.
8. Brinquedos que possibilitem o brincar individual e coletivo.
9. Brinquedos manuais e não eletrônicos.
10. Brinquedos que promovam o prazer funcional da exploração lúdica.

3.1.1.2 Descrição do *Kit*

Brinquedos: bolas, caixa de formas, chocalho, jogo de empilhar, livro de banho, mordedores em formato de bichinhos.

Figura 1: Objetos que compõem o *Kit* de brinquedos

Fonte: Fotografia de Marta Carneiro

Cada *kit* é composto de quatro bolas de cores e tamanhos diferentes, uma caixa de formas, um chocalho, um jogo de empilhar, um livro de banho, um mordedor. É importante ressaltar que foram construídos quarenta e seis *kits*, correspondentes ao número de crianças participantes da pesquisa.

1º. Brinquedo: Chocalho

Descrição: chocalho pequeno de plástico colorido, leve, com uma bola ou duas nas extremidades, que gira e faz barulho.

Indicações: repetição de movimentos e sons. A criança pequena consegue segurá-lo. Tão logo a criança o pega, este faz barulho e ela o balança para repetir o barulho.

2º. Brinquedo: Mordedores em formato de bichinhos (macaco, pinguim, vaca, cachorro, pintinho, coelhinho, porquinho, patinho, gatinho, hipopótamo).

Descrição: Bichinhos de vinil que servem como mordedores, e, quando são apertados emitem ruídos.

Indicações: os mordedores devem ser fácil manejo pela criança, podendo ser levados à boca. Devem ser oferecidos muitas vezes à criança pequena para coçar a gengiva (para aliviar o desconforto advindo da erupção dos dentes).

3º. Brinquedo: Bola

Descrição: Bolas de plástico, diversos tamanhos, cores e texturas.

Indicações: rolar, chutar, quicar, jogar para cima, jogar para baixo, rolar sobre a bola, apertar, morder, etc.

4º. Brinquedo: Caixa de formas

Descrição: Caixa de madeira com dois compartimentos: tampa gaveta vazada para introdução de blocos tridimensionais, de cores e formas variadas.

Indicação: encaixar as peças nos orifícios correspondentes e tirá-las de dentro, abrindo a tampa.

5º. Brinquedo: Livro de banho

Descrição: livro de plástico com gravuras simples e coloridas.

Indicação: Iniciar a relação criança/livro, despertando nela o prazer pela leitura. Possibilitar e desenvolver os momentos de abrir e fechar o livro, passar as páginas, e levá-la a identificar e nomear as figuras.

6º. Brinquedo: Jogo de Empilhar

Descrição: oito potes cilíndrico, coloridos, de plástico, de tamanhos diferentes, nas cores: azul, laranja, amarela, verde (o jogo, normalmente, é composto de doze peças, mas foram retiradas as quatro peças menores).

Indicação: empilhar, encaixar, derrubar, construir, desconstruir, rolar, jogar, lançar.

3.1.1.3 Critérios para escolha da creche para o caso piloto

- 1º. Pertencer à Rede de Ensino da RMBH.
- 2º. Atender crianças de zero a vinte quatro meses de idade.
- 3º. Não possuir objetos/brinquedos acessíveis às crianças, em seu berçário e maternal.
- 4º. Ter disponibilidade de participar da pesquisa e assinar o termo de acordo para colaboração em pesquisa acadêmica.
- 5º. Ter autorização dos pais das crianças para a realização da pesquisa com assinatura do termo de acordo para colaboração em pesquisa acadêmica.

3.1.1.4 Descrição de creche escolhida para o caso piloto

A creche 1 (instituição de educação infantil) está localizada em um aglomerado urbano no bairro Eldorado, município de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. É um local marcado por grande vulnerabilidade e pobreza. Sua concentração populacional é de jovens e há um grande número de desempregados. A creche atende 137 (cento e trinta e sete) crianças de zero a seis anos. Tem 25 (vinte e cinco) funcionários, sendo 21(vinte e um) contratados e 5 (cinco) efetivos. O horário de funcionamento é de 07h00min às 17h00min horas, de segunda a sexta-feira, em regime de horário integral. É uma construção de três andares, composta de 18 (dezoito) cômodos, com uma cozinha central, no andar térreo do prédio, que atende tanto os bebês como as crianças maiores. Conta

também com uma área externa de terra, onde as crianças, a partir dos três anos, brincam.

O berçário⁶⁴, localizado no terceiro e último andar do prédio, é composto por dois cômodos grandes, arejados, e um banheiro adaptado para os bebês de zero a vinte e três meses (trocador, chuveiro e vasos sanitários). Estavam matriculados no berçário 30 (trinta) bebês, mas a frequência média diária era de 24 (vinte e quatro) bebês, que eram cuidados por duas educadoras pela manhã e duas à tarde. Tanto a localização do berçário no terceiro e último andar do prédio quanto a falta de solário inviabilizavam que os bebês tomassem banho de sol e que frequentassem alguma área externa, ficando sempre restritos ao ambiente do berçário durante todo o dia. Nove berços eram destinados aos bebês menores ou para os que estivessem doentes. Os outros dormiam em colchonetes no chão. A rotina com os bebês restringia-se aos cuidados de higiene corporal, à alimentação, descanso, segurança. No horário da tarde, entre 13h30min e 15h30min, os bebês ficavam dispersos e soltos pela sala, à espera do jantar, sem atividades ou brinquedos. Era marcante a falta de brinquedos e de objetos para que os eles pudessem manipulá-los e brincar. A limpeza do berçário era feita três vezes por semana. Segundo as professoras “*as crianças adoecem muito, tanto os bebês como as crianças maiores, o que muitas vezes diminui o número da frequência na creche.*”

⁶⁴ Atende as crianças de zero a vinte e quatro meses de idade.

3.1.1.5 Descrição do caso piloto

A observação foi realizada entre 14h00min e 15h00min, período escolhido por ser o melhor horário dentro da rotina do berçário, quando então as crianças ficavam soltas, dispersas pela sala à espera do horário do banho, para depois jantarem e irem embora. (Apêndice B). O registro fílmico da observação teve duração de uma hora e realizou-se da seguinte forma:

1º. Nos dez primeiros minutos, as crianças foram observadas, no ambiente do berçário, sem o *Kit* de brinquedos.

2º. Nos trinta minutos seguintes, as crianças foram observadas, no ambiente do berçário, com o *kit* de objetos/ brinquedos.

3º. Durante os dez minutos subsequentes, os objetos/brinquedos foram recolhidos pelas observadoras, com a colaboração das crianças e guardados nas sacolas.

4ª. Nos dez minutos finais, foram feitas novamente as observações das crianças sem o *kit*.

5ª A filmagem foi realizada com a câmera na mão utilizando os planos de movimentos - panorâmico, *zoom*, aproximação (*dolly in*) e passeio (*travelling*) – com os recursos: próximo, médio, americano, conjunto e geral⁶⁵, tendo-se o cuidado de registrar a ação completa de uma criança e/ou grupo diante de um objeto/brinquedo, isto é, desde a escolha e aquisição do objeto/ brinquedo e até seu abandono.

⁶⁵ Conforme instruções do Prof. Eduardo de Jesus que ministra a disciplina Cinema e Vídeo, do 5º Período de Publicidade e Propaganda da PUC Minas. (Apêndice C).

- Descrição da observação do caso piloto

Os dez minutos iniciais da observação tiveram como objetivo examinar minuciosamente as crianças no ambiente do berçário, sem o *Kit*. Durante estes dez primeiros minutos, algumas crianças andavam pela sala do berçário sem terem o que fazer. Duas crianças, que estavam no berço, chamaram a atenção das observadoras por seus comportamentos: uma estava sentada balançando e permaneceu nessa atividade durante os dez minutos iniciais. A outra criança permaneceu deitada de costas, acordada, durante o mesmo período, até que foi retirada do berço por uma professora para participar da atividade com os objetos/brinquedos do *Kit*. As demais crianças permaneciam assentadas no chão aguardando alguma ordem da professora. As duas professoras estavam conversando entre si, aguardando o horário do banho. As crianças não emitiam quase nenhum som e não havia nenhum brinquedo disponível no berçário.

Após os dez minutos iniciais foram colocados no chão, no centro da sala, os *kits* de brinquedos, ficando disponíveis para as crianças durante os trinta minutos subsequentes. Tão logo elas viram os objetos/brinquedos, aproximaram-se dos mesmos, mas não o tocam. Esta situação durou quase um minuto. Foi necessário que as observadoras oferecessem os objetos/brinquedos para que as crianças pudessem pegá-los. Neste momento foi observado certo estranhamento das crianças diante dos objetos/brinquedos. As duas que estavam no berço começam a chorar e logo foram colocadas no chão, próximas dos brinquedos. A criança que apresentava o comportamento de balanço, dentro do berço, já não o apresentou mais, quando colocada no chão, perto dos objetos/brinquedos, e se esforçou para pegar uma bola. Tão logo as crianças pegam e tocam nos objetos/brinquedos

começam a emitir muitos sons e até algumas palavras. Em menos de cinco minutos os brinquedos estavam espalhados por toda sala do berçário.

- Descrições de principais ações das crianças diante dos objetos/brinquedos do *Kit*, na observação do Caso Piloto

Foram observadas várias ações das crianças diante dos objetos/brinquedos do *Kit*:

- Algumas crianças pegam as peças do jogo dos potes, desencaixam-nas, batem uma peça na outra, tentam colocar uma peça dentro da outra, jogam-nas no chão, pegam uma bola e colocam dentro do pote. O jogo dos potes é o primeiro que as crianças escolhem.

- Uma criança reconhece a bola, pega uma e a nomeia: “BÓIA”. Pega outra bola, ficando com uma em cada mão, tenta entregar uma para um colega e a outra, para professora.

- Com as duas mãos ocupadas, uma segurando um pote e outra, uma bola, uma criança tenta pegar também uma caixa. Como não consegue, porque suas mãos já estão ocupadas, tenta pegar mais um pote, mas também não consegue. Inicia então uma série de repetições como: pegar pote e bola, pote e pote, bola e bola, caixa e bola, bola e bola.

- Com um livro na mão uma criança se assenta no chão, abre, folheia, olha os desenhos, aponta um desenho e balbucia alguns sons.

- Segurando a bola maior uma criança a joga de uma mão para outra e depois, no chão. Pega a bola e repete as ações anteriores, sorri.

- A maioria das crianças brinca com os brinquedos, assentadas perto umas das outras, mas em atividades individuais. Somente os menores andam pela sala com algum objeto/ brinquedo, nas mãos.

- Após os cinco minutos iniciais as crianças começam a se agruparem, mas desenvolvendo atividades individualmente.

- Duas crianças disputam o mesmo pote. Uma esconde o pote da outra colega, colocando-o atrás das costas. Uma delas fica irritada, mas permanece na disputa. A menor desiste e abandona a situação.

- Uma criança ensaia formar pilhas com os potes, na ordem do menor para o maior e com as peças invertidas. Não consegue fazer a pilha, repete as ações sucessivas vezes e acaba abandonando os potes.

- Três crianças brincam sozinhas em seus cantos. Uma, com os potes, encaixa e desencaixa uns dos outros. A segunda encaixa bola dentro dos potes. E a terceira pega uma caixa de encaixe, tira a tampa, vira as peças no chão, tenta tampá-la novamente colocando a tampa por cima sem encaixá-la. A tampa cai, ela tampa novamente a caixa; a tampa cai pela segunda vez e ela repete a ação várias vezes.

- As crianças descobrem que, quando apertam os mordedores, eles emitem um som. A partir daí, durante toda observação os sons dos mordedores estão presentes. Uma criança entrega um mordedor para a professora, esta o aperta e criança manifesta sorriso em seu rosto. Depois a professora entrega o mordedor para a criança e ela sai andando pela sala com o objeto na mão.

- Duas crianças pegam dois mordedores e batem um contra o outro para que emitam som. Sorriem e andam pela sala.

- As crianças menores andam pela sala com brinquedos nas duas mãos, tentando pegar outros. Já as maiores ficam assentadas no chão brincando.

- Com o livro na mão, uma criança abre-o e aponta para outra o desenho. A segunda criança olha, levanta e sai. A primeira permanece olhando o livro.

- Uma criança, assentada no chão, joga com as mãos a bola para outra que também está assentada, mas não a devolve para a primeira.

- Com os potes, as crianças fazem pilhas de duas, três e quatro peças. Sempre com as peças invertidas e da menor para a maior. Colocam bolas dentro dos potes ou um pote dentro do outro. Colocam também as peças da caixa de formas dentro dos potes, e fazem os potes de copo, colocando-os na boca.

- Balançam o chocalho para fazer barulho e andam pela sala.

- Duas crianças assentam-se para ver um livro. Uma se distrai com o movimento da sala e a outra, que segura o livro, continua assentada vendo-o.

- Uma criança pega uma bola e a coloca dentro de um pote. Pega outra bola e tenta colocá-la dentro do mesmo pote. Percebe que a segunda bola não cabe junto com a primeira. Resolve tirar a primeira bola para colocar a segunda, para, depois, colocar a primeira e observa que assim também não cabem as duas bolas.

- Uma criança entrega a caixa de formas para a professora colocar as peças.

A professora ensina a colocar as peças e outras crianças se aproximam desta situação.

- Uma criança faz uma pilha de três potes: o pote maior virado com a boca para cima e pote menor virado com a boca para baixo. O segundo pote se encaixa dentro do primeiro. Em seguida a criança pega um terceiro pote com a boca virada para baixo e o coloca por cima do segundo pote.

- Uma criança organiza os potes por cor, isto é, separa os azuis, dos alaranjados, dos verdes e dos amarelos. Coloca-os no peitoral da janela fazendo uma fileira. Pega três bolas e as coloca no final da fileira dos potes.

- Várias crianças pegam uma bola em cada mão e saem andando pela sala. Em algum momento, dispensam as bolas, trocam-nas pelos potes, livros ou chocalhos e algumas se envolvem em com os jogos de encaixe.

Ao terminarem os trinta minutos de observação programados para as crianças ficarem com os objetos /brinquedos, estes foram sendo recolhidos pelas observadoras, com a total colaboração das crianças. A atitude das crianças ao guardarem os objetos/brinquedos, de maneira obediente e sem resistência, chamou a atenção para esta observação. Após todos os objetos terem sido recolhidos e guardados, as crianças voltaram a ficar dispersas no berçário, aguardando a vez de tomarem banho, para depois jantarem e irem embora. O que se observou nestes dez minutos finais foi que as crianças permaneceram mais quietas, assentadas no chão, mas um pouco mais falantes⁶⁶ que nos dez minutos iniciais da observação.

3.1.1.6 Resultados da observação do Caso Piloto

Como principais resultados, de acordo com os objetivos propostos, foi verificado que todos os brinquedos do *Kit* estavam adequados às crianças de seis a vinte e quatro meses presentes no berçário, pois desencadearam nelas interesses e ações diversas. As principais manifestações foram: tentativas de emissão de sons

⁶⁶ Entende-se por falantes os sons, balbucios e algumas palavras emitidas pelas crianças.

e/ou palavras; deslocamento (engatinhando, arrastando ou andando) pelo espaço físico do berçário para alcançarem brinquedos que estivessem mais distantes; agrupamento para brincarem; disputa por um mesmo brinquedo; interações entre crianças/crianças e criança/professoras; choro na disputas de brinquedos; manifestação de raiva quando não conseguiam completar alguma ação com o brinquedo; sorriso ao olhar e pegar o brinquedo, e manifestação de estranhamento diante dos brinquedos, além de ausência de reação diante do *kit* (falta de reação ou desinteresse por pegar ou manipular os objetos/brinquedos tão logo foi disponibilizado).

Em relação à quantidade de objetos/brinquedos, isto é, um *kit* para cada criança, mostrou-se adequada. Quanto ao tempo da observação, mostrou-se apropriado. Contudo, podem ser apontados algumas questões diante da definição do quê filmar e como, seja quanto à necessidade de se ater às ações individuais da criança diante do brinquedo, seja quanto também à necessidade de focar mais as reações do grupo de crianças com os objetos/brinquedos e das professoras com as crianças e os brinquedos.

3.2 Segundo momento - coleta de dados da pesquisa

Uma vez concluído o caso piloto, iniciou-se a etapa da pesquisa, levando em consideração os resultados nele obtidos. Para tanto, foi selecionada mais uma creche, seguindo os mesmos critérios utilizados para escolha da creche piloto. É importante ressaltar que a creche 1 permaneceu como campo da pesquisa, fazendo,

portanto, parte do segundo momento, quando se pretendeu descrever e analisar as ações das crianças em suas explorações lúdicas com os objetos /brinquedos que compõem o *Kit*.

3.2.1 Coleta de Dados

1º- Procedimentos

A coleta de dados da pesquisa seguiu os seguintes procedimentos: seleção de estagiárias colaboradoras voluntárias da pesquisa; sessões de observações com registros fílmicos; elaboração de diários de campo; realização de reuniões semanais com estagiárias.

- Seleção de estagiárias colaboradoras voluntárias:

Para a coleta de dados da pesquisa foram selecionadas quatro colaboradoras voluntárias, alunas do curso de Psicologia da PUC Minas- *campus* Coração Eucarístico, que já tinham cursado a disciplina Estágio III, que tem creche como campo de estágio. As colaboradoras receberam capacitação para os procedimentos para a coleta de dados durante duas semanas e participaram das reuniões semanais da pesquisa durante os seis meses da observação e mais seis meses para coleta e análise dos dados. Portanto a pesquisa contou, até o momento, com um total de cinco pessoas: 1 pesquisadora e 4 colaboradoras voluntárias.

3.2.1.1 Descrição do Berçário e Maternal da Creche 2

A creche 2 está localizada próximo a um aglomerado na região oeste de Belo Horizonte, e atende às famílias da região. Conveniada com Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), tinha apoio da Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social da Criança e do Adolescente de Minas Gerais (SETASCAD) e do sistema de apadrinhamento⁶⁷.

No berçário⁶⁸ da Creche 2 estavam matriculadas 20 (vinte) crianças, porém, em média, frequentavam 16 (dezesesseis), conforme dados fornecidos pela coordenação da creche. Trabalhavam 3 (três) professoras cumprindo horário de 9 (nove) horas por dia, sendo que 1 (uma) hora era destinada ao almoço. O espaço físico do berçário é amplo, limpo e arejado, com 3 (três) janelas grandes e 2 (duas) portas. Em uma parede há um espelho grande, em outra há alguns desenhos, decorando a sala. O berçário é dividido em 4 (quatro) espaços definidos pelas atividades desenvolvidas com as crianças, de acordo com a rotina diária:

1º Espaço: onde as crianças dormem, fazem suas refeições e atividades dirigidas.

2º Espaço: o solário, onde há alguns brinquedos como cavalinhos, escorregadores. Este espaço é pouco utilizado pelas crianças, segundo relato da professora.

⁶⁷ O sistema de apadrinhamento desta instituição consiste em ajuda financeira de pessoa maior de idade ou uma família. O padrinho escolhe uma criança inscrita na creche e paga mensalidade de valor pré-estabelecido, e reajustável, se necessário, durante os anos que a criança estiver na educação infantil.

⁶⁸ No berçário desta creche são atendidas as crianças de berçário e maternal (de zero a vinte a quatro meses) conjuntamente.

3º Espaço: lactário, onde são preparados os lanches no intervalo das refeições. Os lanches intermediários são preparados pelas professoras, em escala definida pela coordenadora.

4º Espaço: fraldário, onde são dados os banhos e são feitas as trocas de fraldas. Neste ambiente, há uma bancada grande com pia, onde o banho é dado. As mochilas das crianças ficam penduradas em seus respectivos nomes, junto com as toalhas e sabonetes.

Há ainda um cômodo pequeno onde ficam guardados os brinquedos. No chão deste cômodo fica guardado um balde grande cheio de bonecas e carrinhos, e em uma prateleira, no alto da estante, ficam os lápis de cera e de madeira, cadernos e papéis. Parece que estes materiais não são utilizados, pois estão limpos e os lápis com todas as pontas intactas. No alto deste cômodo estão pendurados os velotróis com suas rodas também limpas, o que demonstra a falta de uso. Há também 11 (onze) palhaços desmontáveis, bem dispostos em outra prateleira, e ainda guardados em seus sacos plásticos e limpos.

3.2.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).

3.2.1.3 Observações com registros fílmicos

Foram realizadas cinco observações no berçário de cada creche - Creche 1 e Creche 2-, com duração de uma hora cada, totalizando 10 (dez) horas de observação com registros fílmicos. Os procedimentos das observações foram os

mesmos do caso piloto, somente acrescentado-se a marcação entre o momento em que a criança olha para um objeto até o momento em que ela o larga ou o abandona, como também as ações do grupo de crianças e das educadoras diante dos brinquedos.

3.2.1.4 Reuniões Semanais

Durante as reuniões semanais a equipe se encontrava para rever os registros fílmicos da semana, avaliar o trabalho e planejar as próximas observações. As reuniões aconteceram todas as sextas-feiras, de 14h30min às 16h30min, com toda equipe de pesquisa (1 pesquisadora e 4 colaboradoras), durante o semestre de coleta de dados.⁶⁹

3.2.1.5 Identificação e organização dos dados

1ª. Transcrição dos vídeos das observações com registros fílmicos.

2ª. Levantamento das ações das crianças sem o *kit* de objetos/brinquedos e

⁶⁹ A coleta dos dados na creche 1 foi concluída com diferença de um mês em relação à creche 2, uma vez que as observações com registros fílmicos no berçário da creche 2 tiveram que ser interrompidas, porque durante a sessão da terceira observação uma estagiária colaboradora foi picada por uma aranha venenosa, trazendo sequelas orgânicas colaterais temporárias para a mesma. Diante deste episódio, tanto a direção da creche quanto a coordenação solicitaram à pesquisadora responsável pela pesquisa que terminasse a coleta dos dados depois que tivesse sido feita uma inspeção sanitária na creche e informaram que preferiam não mais colaborar com a pesquisa, caso se fizesse necessário continuar como campo da mesma. Foi firmado um acordo entre as partes que se terminaria a coleta de dados neste berçário e que este não seria mais campo de pesquisa para eventuais necessidades futuras.

com o *kit*.

3ª. Descrições das ações afetivas das crianças diante dos objetos/brinquedos do *kit*.

4ª. Seleção de cenas dos registros fílmicos nas quais aparecem crianças sem o *kit* de objetos/brinquedos, no ambiente dos berçários.

5ª. Edição de um vídeo com as cenas das crianças sem o *kit* de objetos/brinquedos.

6ª. Seleção de cenas dos registros fílmicos nas quais aparecem crianças com o *kit* de objetos/brinquedos.

8ª. Edição de um vídeo com as cenas das crianças com o *kit* de objetos/brinquedos.

9ª. Análise dos dados das ações das crianças em situações sem o *kit* de objetos/ brinquedos.

10ª. Análise dos dados das ações das crianças em situações com o *kit* de objetos/ brinquedos.

11ª. Seleção de cenas dos registros fílmicos das ações de três crianças com e sem o *kit* de objetos/brinquedos.

12ª. Edição de filmes individuais das três crianças selecionas, com e sem o *kit* de objetos/brinquedos.

13ª. Análise dos dados das ações das três crianças em situações com e sem o *kit* de objetos/ brinquedos.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

*A sorte que é reservada às crianças depende da
atitude dos adultos.*
Frçoise Dolto

Esse capítulo contém, em primeiro lugar, uma descrição mais geral dos resultados das dez observações realizadas e registradas em filmes sobre as principais ações das crianças pequenas na interação sem e com o *kit* de objetos/brinquedos. Inclui, em segundo lugar, a descrição dos cinco filmes - dos quais dois retratam o grupo de crianças e três individuais - elaborados a partir do registro das observações da Exploração Lúdica das 44 crianças, de seis a vinte e quatro meses de idade. Visa, ainda, demonstrar a expressão de Afetividade por meio da Exploração Lúdica dessas crianças, ocorrida nos berçários e maternais de creches comunitárias e conveniadas. Possui, portanto, dados dos registros a partir das categorias, Exploração Lúdica⁷⁰ e Afetividade, tanto perceptivas⁷¹ quanto intencionais⁷².

⁷⁰ Toda ação prazerosa manifestada pela criança que lhe seja interessante e que vise fim em si mesma.

⁷¹ Primeiros sentimentos adquiridos pela criança em resposta às sensações produzidas pelos seus órgãos dos sentidos e atribuídos a objetos e pessoas, com os quais interage, daí a designação de afetos perceptivos. Tais afetos predominam no decorrer do primeiro ano de vida, e se expressam pelas atividades perceptivas relacionadas ao olhar, tocar, cheirar, lambe, morder, isto é, interagir de modo sensorial motor, com pessoas e coisas. São manifestados nas formas das sensações de **Agradável** - que dá prazer aos sentidos; **Desagradável** - sensação que gera desprazer; **Indiferença** - apatia, desinteresse; **Sucesso** - bom êxito, resultado feliz ou **Fracasso** - mau êxito, malogro (FERREIRA, 1986).

⁷² Expressão da intencionalidade das ações de uma criança pequena, manifestando sentimentos ou valores atribuídos a uma pessoa ou um objeto, a partir de uma escolha, e, como consequência, esta relação criança-objeto poderá promover novas ações; isto é, desejos de realizações precedidos de intenções. São manifestados na forma de **Sentimentos Interindividuais** - sentimentos dirigidos a

4.1 Resultados das dez horas de observação

Os resultados das dez horas de observações feitas e contidas nos registros fílmicos mostram que as principais ações manifestadas pelas crianças pequenas na interação com os objetos/ brinquedos do *kit* são: sorrir, chorar, morder, lançar, disputar, alegrar, irritar, agitar, reconhecer, isolar, empurrar, assustar, arrancar, jogar, brincar.

Os dados indicam que a Exploração Lúdica de objetos/brinquedos do *kit* pelas crianças do berçário potencializa suas ações, promovendo mais interação entre elas e as professoras.

As ações manifestadas pelas crianças a partir dos objetos/brinquedos do *kit* são repetitivas e constantes, mas promovem reações diversas em cada uma, como pode ser identificado nos registros fílmicos. Isto é, uma criança pode pegar o chocalho e sorrir num primeiro momento, mas em um segundo momento esta mesma criança pode, por alguma razão manifestar uma irritação, lançando-o ao chão. Por este exemplo, pode-se inferir que as ações - sorriso e irritação - são manifestações afetivas da criança.

É importante ressaltar que, nos registros fílmicos, é significativa a diferença entre as ações das crianças nos dez minutos iniciais da observação, quando não

uma pessoa ou a um objeto; **Imitação** - “a reprodução dos movimentos desconhecidos, relativos as regiões não visíveis do corpo do sujeito, supõem explorações tateantes sistemáticas e um conjunto de esquemas significativos auxiliares que tornam essa conduta realmente comparáveis às ‘descobertas’ de novos meios”. (PIAGET, 1978, p.79); **Interesse** - energia mobilizadora, de dimensão afetiva, que explica o porque da ação. “Relação de reciprocidade entre um indivíduo e um objeto que corresponde a uma determinada necessidade daquele” (FERREIRA, 1986) , ou ainda, conforme Claparède (1940) interesse equivale ao que importa, ao que tem valor de ação, expressa o papel intermediário entre a necessidade do sujeito e o objeto estabelecendo um acordo entre os dois. Ainda segundo Piaget (1978, p.69) “o interesse nada mais é, afinal, do que o aspecto afetivo da assimilação”; **Construção com o outro** - quando a criança reconhece a presença do outro que lhe é fonte de prazer, para além de si mesma.

têm os *kit's* disponíveis, e as dos trinta minutos seguintes. Nos dez minutos iniciais as crianças estão soltas, dormindo, dispersas e andando pela sala e, às vezes tentando interagir entre si, num ambiente onde está ausente de estímulos. Poucas vezes se machucam - uma criança foi se esconder atrás da porta do berçário e apertou o dedo. Em duas ocasiões foram registradas cenas nas quais elas encontram algum objeto e brincam com ele - uma encontrou um chocalho de garrafa *pet* e outra um balão de látex cheio, que estavam soltos no berçário.

Os resultados apontam para as diferenças existentes nas expressões faciais das crianças quando não estão com o *kit* e quando estão com ele. Quando não estão com o *kit*, elas se apresentam tristonhas, silenciosas e apáticas. Quando estão como *kit*, elas estão sorridentes, balbuciam, buscam a companhia de outra criança ou da professora para realizarem uma atividade em conjunto, andam pela sala, choram ao disputarem um objeto/brinquedo; balbuciam.

Os quadros que seguem abaixo foram construídos com o objetivo de mostrar as ações de Exploração Lúdica e Afetivas das crianças de cada do objeto/brinquedo que compõe o *Kit*.

Descrição	Exploração Lúdica	Ações Afetivas
Chocalho pequeno de plástico colorido, leve, com uma bola ou duas nas extremidades que gira e faz barulho.	<ul style="list-style-type: none"> •Movimentar o chocalho. •Reconhecer o chocalho, aproximando-o dos olhos. •Morder. •Balançar para fazer o barulho. •Jogar no chão. •Repetir a ação promovendo barulho. 	<ul style="list-style-type: none"> •Sorri quando balança o chocalho e este faz um barulho. •Chupa o chocalho. •Chora quando o chocalho cai da mão. •Reconhece o chocalho, com sorriso.

Quadro 4: Chocalho

Fonte: Dados da pesquisa

Descrição	Exploração Lúdica	Ações Afetivas
Bichinhos de vinil que servem como mordedores. Quando são apertados, emitem ruídos (macaco, pingüim, vaca, cachorro, pintinho, coelhinho, porquinho, patinho, gatinho).	<ul style="list-style-type: none"> •Apertar. •Morder. •Chupar. •Jogar. •Colocar o mordedor dentro do pote. •Segurar o mordedor. 	<ul style="list-style-type: none"> •Chora quando o mordedor emite som. •Sorri ao apertar o mordedor e este emite som. •Assusta quando o mordedor emite som. •Chupa vorazmente o mordedor. •Morde o mordedor com força. •Joga (com força) o mordedor. •Arranca da mão do colega

Quadro 5: Mordedores em formato de bichinhos

Fonte: Dados da pesquisa

Descrição	Exploração Lúdica	Ações Afetivas
Bolas de plástico de diversos tamanhos, cores e texturas.	<ul style="list-style-type: none"> •O bebê tenta pegar a bola e engatinhar atrás dela. •Chutar. •Jogar a bola para cima. •Jogar a bola para outra criança e/ou adulto e recebê-la de volta. •Rolar em cima da bola, etc. •Jogar a bola na parede. •Colocar várias bolas dentro da caixa de madeira. Retirá-las de dentro da caixa. Repetir esta ação várias vezes. •Assentar em cima da bola. 	<ul style="list-style-type: none"> •Agarra a bola. •Chuta a bola. •Segura duas bolas (uma em cada mão). •Sorri ao ver a bola •Morde a bola. •Joga a bola para outra criança. •Arranca a bola da mão colega. •Disputa as bolas com os colegas. •Morde o colega para pegar a bola. •Bate no colega para ficar com a bola.

Quadro 6: Bola

Fonte: Dados da pesquisa

Descrição	Exploração Lúdica	Ações Afetivas
Caixa de madeira com dois compartimentos: tampa gaveta vazada para introdução de blocos tridimensionais, de cores e formas variadas.	<ul style="list-style-type: none"> •Abrir e fechar a caixa de madeira. •Encaixar as formas nos orifícios. •Encontrar os orifícios correspondentes às formas. •Empilhar as peças. •Manipular livremente o material, pondo e tirando as peças de dentro da caixa. •Usar a caixa de madeira como recipiente para colocar vários objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Sorri ao descobrir que a caixa abre e fecha. •Fica irritada após muita insistência em encaixar as peças em qualquer orifício, sem sucesso. •Sorri ao conseguir colocar a peça no orifício correspondente. •Solicita ajuda de um adulto. •Impede o colega de participar do jogo. •Bate no colega que atrapalha seu jogo. •Joga a caixa no chão. •Fica irritada quando não consegue sucesso.

Quadro 7: Caixa de formas
Fonte: Dados da pesquisa

Descrição	Exploração Lúdica	Ações Afetivas
Livro de plástico com gravuras simples e coloridas.	<ul style="list-style-type: none"> •Abrir e fechar o livro. •Passar páginas. •Identificar as figuras. •Criar histórias. •Balbuciar. •Morder o livro. •Observar o colega lendo o livro. •Sentar com os colegas e a professora para ver o livro. 	<ul style="list-style-type: none"> •Sorri ao abrir o livro e ver gravuras. •Disputa com colega para ficar com o livro. •Aponta as gravuras e tenta nomeá-las. •Convoca a professora e/ou colegas para ler o livro. •Fala nomeando as gravuras. •Senta sozinha no canto da sala para ler o livro. •Chora quando o colega toma o livro.

Quadro 8: Livro de banho
Fonte: Dados da pesquisa

Descrição	Exploração Lúdica	Ações Afetivas
8 cubos coloridos de plástico, de tamanhos diferentes, nas cores azul, laranja, amarela, verde (o jogo é composto de 12 (doze) peças (foram retiradas as quatro peças menores))	<ul style="list-style-type: none"> •Manusear. •Encaixar. •Empilhar. •Derrubar. •Enfileirar. •Ordenar por tamanho. •Ordenar por cor. •Inserir objetos menores (bolas) dentro dos cubos. •Dar função de panelinhas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Sorri quando constrói uma torre; quando a derruba e quando a reconstrói; quando oferece “comida” para o colega. •Fica feliz quando descobre que cabem outros objetos nos cubos. •Chora quando a torre cai e quando é derrubada pelo colega. •Bate palmas quando faz a torre. •Convoca o colega para brincar. •Empurra o colega para ficar brincando sozinho.

Quadro 9: Jogo de empilhar

Fonte: Dados da pesquisa

4.2 Descrição e análise dos cinco filmes

Das dez horas de registros filmicos obtidos quando da coleta de dados, foram organizados cinco filmes. O primeiro foi elaborado com o foco nas ações das crianças, no ambiente de berçário sem o *kit* de objetos/brinquedos. Tem duração de oito minutos e vinte e nove segundos e é composto por vinte e nove cenas, sendo vinte e oito delas definidas a partir destas ações: mostrar os cuidados básicos das professoras com as crianças e, por último, a cena que retrata a existência de brinquedos nos berçários das creches, compatíveis com o desenvolvimento das crianças, mas que permanecem sem uso, seja porque as professoras não os disponibilizam para as crianças (visível no fato de alguns estarem ainda dentro das

embalagens, e no caso dos triciclos as rodas lisas e brilhantes demonstram não uso) seja porque estão guardados em lugares altos, inacessíveis às crianças.

O segundo filme foi elaborado a partir das ações das crianças, no ambiente de berçário, com a introdução do *kit* de objetos /brinquedos. Este filme tem a duração de nove minutos e treze segundos e é composto por vinte e uma cenas. Em todas elas a Exploração Lúdica está presente nas ações das crianças, assim como a Afetividade também pode ser observada tanto nas formas de Afetos Perceptivos quanto Intencional.

O terceiro, quarto e quinto filmes focam a trajetória individual de três crianças, de idades diferentes, duas delas foram escolhidas porque mais apareceram nas cenas registradas, mostrando o desenvolvimento de suas ações no decorrer das observações sem e com o *kit* de objetos/brinquedos, no ambiente de berçário. A terceira foi escolhida devido ao fato de apresentar o comportamento de balanço do corpo, também denominado de distúrbio de motilidade⁷³. O terceiro e quarto filmes têm a duração de quatro minutos e trinta e sete segundos, cada um deles e o quinto tem a duração de quatro minutos e trinta e nove segundos. O objetivo desses filmes é compreender, através da análise microgenética, aplicada à dimensão afetiva, a importância da Exploração Lúdica, como meio de expressão da afetividade em crianças de seis a vinte e quatro meses, que frequentam berçários de creches.

⁷³ Comportamento motor estereotipado no qual o corpo balança de um lado para o outro, frequentemente observado em crianças ou adultos com retardo mental severo ou profundo. (VANDENBOS, 2010). Segundo Spitz (1996) este distúrbio de motilidade é conhecido como comportamento de balanço, muito comum em bebês, particularmente frequente no ambiente das instituições. Tal comportamento é manifestado por bebês, geralmente após os seis meses de idade, vez por outra. Caso este comportamento se torna a principal atividade do bebê afetado e substitui a maioria de suas atividades diárias, comuns nessa faixa etária, este comportamento passa a ter caráter patológico.

4.2.1 Filme 1- O que as crianças fazem no ambiente do berçário sem o *Kit de objetos/ brinquedos*

Que fazem as crianças no ambiente do berçário, quando não estão com o *Kit* de objetos/brinquedos?

Observa-se neste filme que a maioria das cenas retrata crianças dispersas pela sala, ou sozinhas em algum canto, ou em seus berços, acordadas. Enquanto algumas crianças exploram objetos do berçário que as colocam em situação de risco, como cadeira, porta, portão, saco plástico e até mesmo balões, outras carregam de um lado para outro, bolas, chocalho de garrafa *pet* e boneca. Algumas exploram o próprio corpo, interagem entre si e com as professoras. Poucas estão sorrindo e alegres. Dormem, choram e recebem os cuidados básicos (banho, alimentação, higiene).

Figura 2: O que as crianças fazem no ambiente do berçário sem o *Kit*
Fonte: Fotografia extraída dos registros fílmicos das observações da pesquisa

Figura 2: O que as crianças fazem no ambiente do berçário sem o *Kit*
Fonte: Fotografia extraída dos registros fílmicos das observações da pesquisa

1ª. Cena

Vera, Ana, Lia, Patrícia, Joana, Alice e Fabíola andam dispersas pela sala. Jonas está dormindo em seu berço e Clara está chorando, assentada em seu berço, com as mãos na boca. Marina chega perto de Clara. Olha para ela e sai. Ao fundo, uma professora está de costas para cena e João está assentado no chão, próximo à professora, balançando seu corpo para frente e para trás.

Nessa cena não há Exploração Lúdica, mas a Afetividade está presente. Seja enquanto Afeto Perceptivo Desagradável - Clara está chorando, assentada, com as mãos na boca - e de indiferença - João está sentado no chão, próximo a professora, balançando para frente e para trás. Seja enquanto Afeto Intencional, evidenciando a presença de Sentimento Interindividual - Marina chega perto de Clara, que está chorando.

2ª. Cena

César está deitado no berço, mamando sua mamadeira. Ao seu lado, em outro berço, está Joaquim, deitado de costas, com a cabeça sobre um cachorro de pano acolchoado que lhe serve de travesseiro. Olha para fora do berço, em direção à luz que vem da janela, balançando suas mãozinhas que estão segurando a fralda que o cobre. Ele para de balançar as mãozinhas, ao perceber que o observador aproximou. Volta, então, seu olhar para o observador e encosta sua mão direita na mamadeira que está ao seu lado.

Nesta cena a Exploração Lúdica é identificada quando Joaquim balança as mãozinhas que retém uma fralda; mas não há manifestações de Afeto Perceptivo e nem Intencional.

3ª. Cena

Júlia, Letícia, Sabrina e Camila estão próximas às mesas da sala. Júlia e Sabrina estão assentadas nas cadeiras próximas da mesa, Camila está assentada no chão e Letícia vagueia em direção ao centro da sala. Uma baleia grande de pelúcia está caída no chão perto delas.

Nesta cena não há Exploração Lúdica, nem expressão de Afeto Intencional, entretanto, há expressão de Afeto Perceptivo – toda a cena demonstra Indiferença das crianças.

4ª. Cena

Alfredo está sozinho, assentado no chão do banheiro e absorvido com um balão rosa que estava solto no chão. Ele segura-o com as pontas dos dedos indicador e polegar. Perto dele há mais quatro balões (dois vermelhos, um verde e um amarelo mais vazio). O menino pega o balão rosa; leva-o à boca; tenta mordê-lo; balança o balão batendo-o nos pés e apertando-o com as mãos. Dá alguns gritinhos quando o balão se movimenta.

A Exploração Lúdica está presente nesta cena. O Afeto Perceptivo Agradável também, manifestado quando Alfredo pega o balão rosa; leva-o à boca; tenta mordê-lo; balança o balão batendo-o nos pés e apertando-o com as mãos. Dá alguns gritinhos quando o balão se movimenta. Quanto ao Afeto Intencional, não há manifestações

5ª. Cena

João e Maria estão assentados sobre um colchão de espuma no canto da sala. João, assentado mais próximo à parede, apresenta o comportamento de balanceio, flexionando seu corpo para frente e para trás. Maria balança um objeto que está segurando com a mão direita e bate uma mão na outra e observa o movimento de seus colegas pela sala.

Nesta cena observa-se nas ações de Maria tanto a Exploração Lúdica quanto a manifestação de Afeto Perceptivo Agradável, quando ela balança um objeto que está segurando com a mão direita e bate uma mão na outra, mas não apresenta Afeto Intencional. Quanto a João, diante do seu comportamento de balanceio, pode

se observar o Afeto Perceptivo de Indiferença.

6ª. Cena

Marcos e Júlio correm do ambiente dos berços em direção ao outro ambiente. Eles sorriem, enquanto correm. Marcelo está em pé, segurando em um berço, e vira para olhar os colegas que correm. João está assentado no colchão próximo a Marcos e Júlio, balançando seu corpo para frente e para trás.

A Exploração Lúdica e as manifestações afetivas, tanto a perceptiva na forma Agradável e a Intencional - Sentimentos Interindividuais, estão presentes nas ações de Marcos e Júlio. Já o Afeto Perceptivo de Indiferença é apresentado no comportamento de João.

7ª. Cena

Júlia e Letícia andam pela sala do berçário. Júlia carrega uma cadeira e Letícia um boneco. Júlia leva a cadeira até a mesa e, com a ajuda da professora, coloca-a no lugar. Perto da mesa está Carla assentada no chão, observando Júlia e a professora. Letícia continua andando pela sala, carregando o boneco.

Nesta cena só há presença de Exploração Lúdica, observada nas ações de Júlia com a cadeira.

8ª. Cena

Carlos, segurando um pé de sandália na mão esquerda, engatinha do ambiente onde estão os berços, em direção a Antônio que está assentado no chão,

entre os berços e o espaço livre. Antônio começa a engatinhar. João está assentado sobre o colchão, com o comportamento de balanceio, próximo a Antônio.

Tanto a Exploração Lúdica quanto o Afeto Perceptivo e o Intencional estão ausentes nesta cena. Já o Afeto Perceptivo de Indiferença é observado no comportamento de João.

9ª. Cena

Duas crianças estão dormindo em colchonetes, no canto da sala disponível para o descanso delas.

Nesta cena há Ausência de Exploração Lúdica, Afeto Perceptivo e Afeto Intencional, devido ao fato de as crianças estarem dormindo.

10ª. Cena

Francisco está assentado com uma bola entre as pernas. Chega Marcos, toma-lhe a bola e sai correndo. Francisco levanta, tenta ir em direção a Marcos, mas desiste.

Observa-se Exploração Lúdica nas ações de Francisco e Marcos. O Afeto Perceptivo de Sucesso é manifestado nas ações de Marcos quando este toma a bola de Francisco e sai correndo. Já o Afeto Perceptivo de Fracasso é observado nas ações de Francisco. Nesta cena também há manifestação de Afeto Intencional tanto na forma de Interesse quanto de Sentimentos Interindividuais quando Marcos vai ao encontro de Francisco para tomar-lhe a bola.

11ª. Cena

Silas está assentado de costas para o colega que dorme sobre um colchonete. Segura uma garrafinha *pet*, balança-a e bate, no chão, com ela. Levanta-se e sai em direção ao centro da sala.

A Exploração Lúdica é observada nas ações de Silas com a garrafinha *pet*. O Afeto Perceptivo também é presente em suas ações, seja na forma de Indiferença, diante do colega que está dormindo ao seu lado, como também na forma Agradável quando brinca com a garrafa *pet*. Mas não há manifestações de Afeto Intencional.

12ª. Cena

Letícia anda pela sala com o dedo indicador da mão direita no nariz e segura com a outra uma parte de sua blusa, que põe na boca. Solta a blusa e vai ao encontro de Roberto que, ajoelhado no berço, chupa bico. A menina coloca seus braços entre as grades para abraçá-lo, mas solta-o e se distancia um pouco. Interage com ele, dá meia volta no berço e sai. Roberto segue com o corpo os movimentos de Letícia.

Nesta cena só há manifestação de Afeto Intencional, na forma de Sentimento Interindividual, quando Letícia vai ao encontro de Roberto, que está em seu berço, para abraçá-lo.

13ª. Cena

Angélica está assentada, no chão da sala, abrindo e fechando a porta do berçário, que pode ficar aberta, porque, do lado externo dela, há um portão de

madeira que impede a saída das crianças, do berçário. Neste momento uma professora está de costas para esta cena.

A Exploração Lúdica e o Afeto Perceptivo Agradável estão presentes nas ações de Angélica, mas o Afeto Intencional não aparece nesta cena.

14ª. Cena

Roberto está em pé, chupando bico, ao lado do berço. Uma professora lhe entrega sua fralda, ele a segura e abraça-a.

Tanto a Exploração Lúdica quanto o Afeto Intencional não estão representados nesta cena. Mas o Afeto Perceptivo Agradável pode ser observado nas ações de Roberto quando segura e abraça a fralda.

15ª. Cena

Uma professora se aproxima de Joaquim, que está deitado de costas em seu berço. Ela mexe com o menino, acarinhando seu peito. Ele olha para a professora e acompanha com os olhos os movimentos que a professora faz e sorri. Seus braços estão abertos, para cima, apoiados no travesseiro. Ela sai e Joaquim continua acompanhando-a com os olhos.

Nesta cena a Exploração Lúdica não está manifestada nas ações de Joaquim. O Afeto Perceptivo, do tipo Agradável, pode ser observado nas ações de Joaquim, quando este recebe o carinho da professora e responde a ele com sorriso. O Afeto Intencional também não aparece nesta cena.

16ª. Cena

Artur está assentado no chão do solário do berçário, balançando uma garrafinha *pet* e batendo-a entre as mãos.

Nas ações de Artur, na cena descrita acima, só há presença de Exploração Lúdica.

17ª. Cena

Júlia, Vinícius e Silas se escondem atrás da porta do berçário. Júlia coloca a mão direita na greta entre a porta e a parede. Neste instante, Vinícius empurra a porta, apertando assim o dedo polegar de Júlia. Ela começa a chorar, os três se assustam e ficam parados por alguns segundos. Júlia, ainda chorando, vai ao encontro da professora que já ia em sua direção. Ela se agacha para amparar Júlia, dá-lhe um beijo na mão machucada, abraça-a e vê como está a mãozinha da criança. A professora continua abraçando Júlia e puxa Vinícius para perto dela, na intenção de limpar seu nariz.

Em toda a cena acima descrita identifica-se nas ações das crianças a Exploração Lúdica, Afetos Perceptivo e Intencional. Quanto à Exploração Lúdica está presente no jogo das crianças de se esconderem atrás da porta. Quanto ao Afeto Perceptivo, ele é manifestado nas formas de Agradável – as crianças brincam atrás da porta, de Desagradável e de Fracasso quando Júlia aperta o dedo na greta da porta. E o Afeto Intencional pode ser também observado, nas formas de Sentimento Interindividual, Imitação e Interesse, em toda a cena.

18ª. Cena

Fernando está assentado no chão, chupando bico, abrindo e fechando o portão de madeira que divide o berçário dos ambientes do lactário e do banheiro. Coloca a mão esquerda na greta da dobradiça do portão, retira a mão e continua abrindo e fechando a porta. Ao fundo há uma criança assentada no chão, segurando uma bola, balançando-a.

A Exploração Lúdica e o Afeto Perceptivo Agradável estão presentes em toda a cena. Mas não há manifestação de Afeto Intencional, nas ações de Fernando.

19ª. Cena

Joaquim está assentado no colchonete, no chão. O bico cai no chão e Joaquim inclina-se para pegá-lo. Alcança-o, volta para assentar-se e o segura com as duas mãos. Leva o bico em direção aos seus olhos e o põe na boca. Lambe-o, tira-o da boca, segura-o novamente com as mãos, olha para ele, leva-o a boca, morde-o e o mantém na boca, segurando-o com a mão direita, balançando a mão esquerda.

Nas ações de Joaquim descritas na cena acima, identifica-se a Exploração Lúdica e Afeto Perceptivo nas formas Agradável e de Sucesso, mas não se manifestam Afetos Intencionais.

20ª Cena

João está assentado dentro do berço que está encostado no canto do berçário. Balança o corpo para frente e para trás, com as mãos apoiadas sobre as

pernas, virado para o lado que tem outros berços vazios. Olha para frente com um olhar vazio e distante. O berço de João fica no local destinado aos berços descanso das crianças menores. João, em movimento contínuo de balanceio, olha para frente, vira o rosto para o lado esquerdo, volta o olhar para frente, sempre com a mesma expressão de alheamento.

Nesta cena o que se observa nas ações de João é o Afeto Perceptivo na forma de Indiferença.

21ª Cena

César, com bico na boca, está em pé no berço, balançando o corpo para frente e para trás e segurando com as duas mãos na grade. Olha em direção ao centro do berçário onde estão outras crianças andando.

Como na cena anterior, somente se observa, nas ações de César, o Afeto Perceptivo, na forma de Indiferença.

22ª Cena

Cinco crianças, Marcelo, Arthur, João, Maria e Alice estão assentadas sobre um colchonete, no chão do refeitório, encostadas na parede, com fraldas de pano colocadas em volta de seus pescoços, como se fossem babadores. É hora do jantar! Três professoras se ocupam em oferecer a comida às crianças, também assentadas no chão, de frente para as elas. João é uma das crianças que estão sendo alimentadas. Ele, como as outras quatro, recebe alimentação pastosa e com colher. Todas as crianças, inclusive João, estão envolvidas pelo momento da alimentação. Quatro crianças maiores estão assentadas à mesa do refeitório e uma professora

lhes dá o jantar às colheradas. As crianças estão assentadas de frente para a mesa e a professora oferece a comida, por trás delas, em pé.

O que se observar nesta cena é que a alimentação é dada na boca das crianças pelas professoras e que as crianças a recebem sem restrições. Nesta atividade João não apresenta comportamento de balanceio. É importante ressaltar que as crianças mais velhas estão assentadas nas cadeirinhas de frente para a mesa e a professora está atrás delas crianças, dando-lhes a comida na boca.

23ª cena

Clara, Lia, Alice, Antônio, Lívia estão sobre um tapete colorido e emborrachado. Três estão assentadas e Clara e Lia disputam um pedaço grande de plástico bolha. Na disputa o plástico rasga e uma das crianças fica com um pedaço pequeno na mão. Larga-o e volta a disputar o pedaço maior. Clara fica com o plástico, balança-o com as duas mãos, na tentativa de abri-lo no chão. A criança que perde a disputa retira-se da situação.

Em toda a cena descrita acima observa-se, nas ações das crianças, a Exploração Lúdica, Afetos Perceptivo e Intencional. Quanto à Exploração Lúdica está presente no jogo de Clara e Lia com o plástico bolha. Quanto ao Afeto Perceptivo, ele é manifestado nas formas Agradável, Sucesso, quando Clara fica com o plástico, e Fracasso quando Lia perde a disputa. E o Afeto Intencional pode ser também observado, nas formas de Sentimento Interindividual, Imitação e Interesse, em toda a cena entre Clara e XXX. Já a forma Indiferença se observa nas outras três crianças.

24ª cena

Quatro crianças estão dormindo sobre os colchonetes em um canto do berçário destinado a repouso. Duas chupam bico, enquanto dormem. Uma delas, além de chupar bico, dorme abraçada com uma fralda. Outras duas estão acordadas. Uma está assentada na mesa, e a outra anda pela sala, entre as mesas.

Nesta cena não há ações das crianças de Exploração Lúdica, e, nem manifestações Afetivas Perceptivas ou Intencionais, pois elas estão dormindo ou dispersas pela sala.

25ª Cena

Cena de triciclo (modelo velotrol) pendurado no alto da parede e brinquedos na estante, enquanto Júlia está assentada à mesa, sozinha, chupando dedo.

A cena acima mostra uma criança, Júlia, assentada sozinha à mesa, chupando dedo. Observa-se a Ausência de Exploração Lúdica, Afeto Perceptivo e Intencional.

26ª Cena

Roberto está no berço, deitado de costas, chupando bico, pegando seus pezinhos. A cena mostra uma estante com brinquedos guardados.

Esta cena retrata a Exploração Lúdica do bebê com o seu próprio corpo e também o Afeto Perceptível Agradável.

27ª Cena

Hora do banho. Uma professora dá banho em uma criança, enquanto outra está aguardando sua vez, deitada num colchonete. Cenas de brinquedos guardados na estante.

A cena cima retrata um momento de cuidado básico com a criança – hora do banho; portanto não foram observadas ações infantis que manifestem Exploração Lúdica, nem Afeto Perceptivo e nem Intencional.

28ª Cena

Uma criança esta deitada no chão com uma fralda acima da sua cabeça, chupando bico. Ela tira-o da boca e balança.

Nesta cena é possível observar a manifestação da Exploração Lúdica na de Roberto ao balançar o bico e também o Afeto Perceptivo na forma Agradável.

29ª Cena

Cenas de brinquedos de montar, de plástico (palhaços, trenzinhos, tartarugas); bonecas e triciclos (modelo velotrol) pendurados no alto da parede. As mochilas das crianças estão penduras abaixo da estante onde são guardados brinquedos de montar.

Nesta cena não há presença de crianças, portanto não há manifestações de Exploração Lúdica, de Afeto Perceptivo e Intencional.

Os quadros abaixo sistematizam as informações descritas acima sobre as atividades das crianças sem o *kit*, cenas de Exploração Lúdica e Afetividade e as

formas de Afetividade.

Atividades	Cenas	Total
Dispersas pela sala, ou sozinhas em algum canto da sala, ou em seus berços, acordadas.	01, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28.	24
Explorando objetos disponíveis do berçário, como cadeira, balão, bola, chocalho de garrafa <i>pet</i> , boneca, porta, portão	04, 05, 07, 08, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 23.	11
Explorando o próprio corpo.	02, 04, 08, 12, 14, 19, 26.	07
Sorrindo, alegres.	06, 07, 12, 15, 22, 23.	06
Interagindo umas com as outras	01, 06, 08, 10, 12, 17, 23.	07
Dormindo.	01, 09, 11, 24.	04
Crianças em situação de perigo.	05, 13, 17, 18.	04
Professora-criança interagindo.	07, 14, 15.	03
Chorando.	01, 17.	02
Cuidados básicos (banho, alimentação, higiene).	02, 17, 22, 27.	04
Objetos/brinquedos do berçário, mas que não são acessíveis às crianças.	25, 26, 27, 28, 29.	05

Quadro 10: Atividades das crianças do filme sem *kit*

Fonte: Dados da pesquisa

Cena	Exploração lúdica		Afetividade			
	Há	Não há	Afeto perceptivo		Afeto intencional	
			Há	Não há	Há	Não há
1		x	x		x	
2	x			x		x
3		x	x			x
4	x		x			x
5	x		x			x
6	x		x		x	
7	x			x		x
8		x		x		x
9		x		x		x
10	x		x		x	
11	x		x			x
12		x		x	x	
13	x		x			x
14		x	x			x
15		x	x			x
16	x			x		x
17	x		x		x	
18	x		x			x
19	x		x			x
20	x			x		x
21		x	x			x
22		x		x		x
23	x		x		x	
24		x		x		x
25		x		x		x
26	x		x			x
27		x		x		x
28	x		x			x
29		x		x		x
Total	16	13	17	12	6	13

Quadro 11: cenas de exploração lúdica e afetividade sem *kit*

Fonte: Dados da pesquisa

Afeto Perceptivo	Cenas	Total
Agradável	04, 05, 06, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 23, 26, 28.	13
Desagradável	01,17.	02
Indiferença	01, 03, 05, 06, 08, 11, 20, 21, 23.	09
Sucesso	10, 19, 21,23.	04
Fracasso	10, 17, 23.	03
Ausência de Afetos Perceptivos	02, 07, 09, 12, 16, 22, 24, 25, 27, 29.	10
Afeto Intencional	Cenas	Total
Sentimentos Interindividuais	01, 06, 10, 12, 17, 23	06
Imitação	17, 23	02
Interesse	17, 23.	02
Construção com o objeto		00
Ausência de Afetos Intencionais	02, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29.	23

Quadro 12: Formas de afetividade sem *kit*
 Fonte: Dados da pesquisa

4.2.2 Filme 2 - O que as crianças fazem no ambiente do berçário com o Kit de objetos/ brinquedos.

Que fazem as crianças no ambiente do berçário, quando estão com o *Kit* de objetos/brinquedos?

Este filme mostra as ações de Exploração Lúdica e manifestações afetivas das crianças quando lhes foram oferecidos os *kit's* de objetos/brinquedos, compostos de bolas, livros, chocalhos, caixas de formas, jogo de empilhe,

mordedores. A maioria das cenas evidencia crianças explorando os objetos/brinquedo, primeiramente, através do olhar, quando os identificam e os escolhem. Em seguida observam-se a intensificação das ações e as manifestações afetivas das formas mais distintas: pegar, morder, chupar, arrancar, disputar, jogar, balançar, sorrir, apertar, segurar, agarrar, encaixar, assentar, encontrar orifícios, empilhar, manipular livremente, solicitar ajuda, interagir com o outro, chorar, balbuciar, falar, irritar-se, criar histórias, derrubar, imitar. Não há cenas de crianças isoladas sem exploração dos objetos/brinquedos.

Figura 3: O que as crianças fazem no ambiente do berçário com o *Kit* de objetos/ brinquedos
Fonte: Fotografia extraída dos registros filmicos das observações da pesquisa.

Figura 4: O que as crianças fazem no ambiente do berçário com o *Kit* de objetos/ brinquedos
Fonte: Fotografia extraída dos registros fílmicos das observações da pesquisa.

1ª. Cena

Os objetos/brinquedos do *Kit* são disponibilizados para as crianças no centro do berçário. Sete delas se aproximam e olham para eles. Júlio agacha e pega a caixa de formas, que está no chão (primeiro brinquedo apresentado). Em seguida, pega um conjunto de oito potes, segurando-os com as duas mãos e os coloca no chão com a mão direita. Movimenta os potes menores que estão dentro do maior. Vera, Lia, Joana, Lívia e Ana estão à sua volta, e observam o que ele faz sem pegar, no primeiro instante, em nenhum dos objetos/brinquedos. Nesse momento existem poucos sons emitidos pelas crianças. Quatorze crianças já estão próximas dos objetos/ brinquedos e começam a pegá-los. Dessas quatorze crianças, Alice, Lívia, Carol e Fernanda escolhem bola, cada uma delas pega uma ou duas bolas e falam “bóia”. Ana e outra criança pegam caixa de formas; Vera, Joana, Ester e Lia preferem os potes; Flávia, um livro; Júlio pega um pote e uma bola (o pote na mão esquerda e bola na mão direita). Ricardo, assentado no colchonete, observa os

colegas em suas ações. Das quatorze crianças, Vera, Lia, Ester, Joana e Ricardo permanecem assentadas próximas aos brinquedos que estão no chão. As outras saem andando pelo ambiente do berçário segurando os brinquedos em suas mãos. Carol, com uma bola rosa em cada mão, vai ao encontro de Rodrigo que está assentado, sozinho, no canto da sala, explorando os potes, para mostrar-lhe as bolas que está segurando. Carol encosta seus pés nos potes que estão no chão e Rodrigo a olha de forma recriminatória, abaixa a cabeça e continua explorando os potes. Carol se afasta do colega, aproxima-se do observador que está filmando e mostra as duas bolas para ele. Ela fala bóia, aperta-as, leva-as até o pescoço e sorri, estica os braços, olha para a bola que está na mão direita e sai andando pela sala. Pega uma bola azul com a mão direita, mantendo as outras duas bolas rosa, uma na mão esquerda e a outra sobre o braço esquerdo encostado na barriga. Volta e entrega a bola azul para Rodrigo que estava brincando com os potes. Durante toda a cena permanece um grupo de crianças no centro da sala explorando os objetos/brinquedos. Nesta situação observam-se crianças sacudindo chocalho; mordendo bola; apertando bolas; mexendo com livros. Ricardo que no início da cena estava observando os colegas à distância se aproxima dos brinquedos, a convite da professora, pegando, então, uma bola rosa.

Outros dados da 1ª cena:

No início não existem sons de crianças, a não ser de uma que está no berço chorando. Ouvem-se sons das crianças somente depois que os *Kits* de objetos/brinquedos são disponibilizados para elas. O que se ouve então são os sons de: balbucios da palavra bóia, barulho de chocalho, barulho dos mordedores, apito dos mordedores.

Elas olham para os objetos, pegam, mordem, seguram, sacodem, disputam os objetos, interagem a partir deles, sorriem diante deles, jogam os objetos, nomeiam bola, andam com os objetos, aproximam-se deles.

Esta primeira cena retrata o primeiro contato das crianças com os *Kit's* de objetos/brinquedos, em uma das duas creches. Nela são observadas ações de explorações lúdicas das crianças para com os objetos/brinquedos, tais como: olhar os objetos, dirigir-se em direção a eles, pegar, balançar, segurar, dentre ações.

Quanto à afetividade podem-se observá-la tanto no aspecto Perceptivo quanto no Intencional. Os Afetos Perceptivos são manifestados nas ações das crianças nas formas: Agradável e Sucesso - observados em toda a cena. Quanto ao Afeto Intencional aparece nas três formas: Sentimentos Interindividuais - nas ações de Carol com Rodrigo; Interesse - na aproximação das crianças aos brinquedos e nas escolhas de qual deles pegar; Imitação - quando Alice, Lívia, Carol e Fernanda escolhem bolas.

2ª. Cena

Maria está sentada no chão segurando uma bola azul com a mão esquerda e um chocalho com a mão direita. Aproxima os dois objetos, apóia-os no colo e sorri para os outros colegas que estão à sua volta e fala “bóia”, “óia bóia”. (sic)

Nesta cena observam-se ações de Exploração Lúdica quando a criança segura a bola com uma mão e o chocalho com a outra, aproxima um do outro e os coloca no colo. Quanto ao Afeto Perceptivo, em sua forma Agradável, este está presente na ação de Maria quando a mesma aproxima os dois objetos, movimentando-os e sorri. O Intencional também está presente quando a criança observa seus colegas à sua volta, sorrindo para eles e falando “bóia”, “óia bóia”! (sic), na forma de

Sentimento Interindividual.

3ª. Cena

Luana está assentada sozinha sobre o colchonete. Com as duas mãos segura um chocalho cor de rosa. À sua volta estão os seguintes objetos: um mordedor de jacaré verde, um chocalho amarelo, uma bola verde e um chocalho verde e rosa e um branco que estão entre as suas pernas. Segura o chocalho rosa com a mão esquerda, olha para o chocalho amarelo e o pega com a mão direita, balança-o, presta atenção no barulho que ele faz, coloca-o novamente sobre o tatame. Volta a segurar o chocalho rosa com as duas mãos. Olhando para ele, passa o chocalho para a mão direita, olha para o chocalho verde e rosa, pega-o com a mão esquerda, solta-o, segura novamente com as duas mãos o chocalho rosa. Continua mantendo-o na mão esquerda, olha para o mordedor de jacaré verde, alcança-o com a mão direita, balança-o, leva-o à boca e lhe dá um beijo. Olha o jacaré, sacode-o e o aperta na bochecha direita.

A Exploração Lúdica está presente em toda cena a cima manifestada nas ações da criança de olhar, segurar, apertar, balançar os objetos/brinquedos , assim como os Afetos Perceptivos Agradáveis, também manifestados nas repetições dessas ações. Quanto aos Afetos Intencionais podem ser observados na forma de Interesse quando Luana olha para o mordedor de jacaré verde, alcança-o com a mão direita, balança-o e o leva à boca. Beija-o, olha o jacaré, sacode e o aperta na bochecha direita.

4ª. Cena

Júlio, Lia e Fabiana estão com a professora vendo livros. Júlio mostra as figuras para a monitora e Fabiana aproxima-se de Júlio para ver o livro.

A Exploração Lúdica está presente nas ações das crianças ao manipular os livros. Elas abrem os livros, apontam para os desenhos e mostram para os colegas e professora. Nestas ações pode-se também observar os Afetos Intencionais como Sentimentos Interindividuais e Interesse, como também Afetos Perceptivos na forma Agradável.

5ª. Cena

Rita, Lia, Ana e Carol estão assentadas na beirada do colchonete, num canto da sala. Ana e Carol estão juntas vendo o mesmo livro. Carol segura o livro e aponta para a figura, fala com Ana, balança os braços, sorri, e cruza os bracinhos. A colega acompanha a cena e aponta outra figura do livro. Lia, que está ao seu lado, segura um conjunto de potes com a mão esquerda, e, com a mão direita, a bola amarela. Rita segura um chocalho amarelo.

Observa-se a Exploração Lúdica em toda a cena nas ações das crianças. Todas estão envolvidas com um objeto/brinquedo. A presença dos Afetos Perceptivos e Intencionais também é observada nas condutas das crianças da cena. O Afeto Perceptivo em sua forma Agradável é identificado quando a Carol segura o livro e aponta para a figura, conversa com Ana, balança os braços, sorri e cruza os bracinhos. Já o Afeto Intencional é observado em toda a cena, principalmente nas ações entre Ana e Carol, manifestando os Sentimentos Interindividuais e Interesse - quando as duas estão vendo o livro juntas; Imitação - no momento em que Carol

imita Ana com o livro e a Construção como outro no Interesse pelo livro.

6ª. Cena

Tatiana está em pé vendo um livro e fala “a bóia”. Camila, que também segura um livro, aproxima-se dela e arranca-lhe o livro de sua mão. Tatiana tenta impedir a colega, mas esta consegue tirar-lhe o livro.

Na cena acima identificam-se ações de Exploração Lúdica das crianças com o livro. Em toda cena também se observa o Afeto Perceptivo na forma Agradável - principalmente quando Tatiana, em pé, vendo o livro, fala “a bóia”, Desagradável e de Fracasso - manifestadas nas ações de disputa pelo livro, como também no Sucesso de Camila quando fica com livro. Quanto ao Afeto Intencional em toda a cena há manifestações de Sentimentos Interindividuais, Imitação e Interesse.

7ª. Cena

Clara, João, Júlio, Marcelo, Marcos, Lívia e uma professora estão assentadas no canto da sala. Perto delas há vários brinquedos (potes, bolas, livros e caixa de formas). Júlio, Clara e Marcelo estão vendo livros e João tenta tirar o livro da mão de seu colega. Este grita para professora, chamando-a de mãe. João desiste de pegar o livro e continua brincando com a bola vermelha que estava na sua mão. Júlio, que permaneceu com o livro, aproxima-se da professora.

Nesta cena observa-se a presença da Exploração Lúdica nas ações das crianças com os objetos/b brinquedos. O Afeto Perceptivo também é observado nas ações das crianças com os objetos/b brinquedos, tanto na forma Agradável – quando as crianças estão envolvidas com os objetos/b brinquedos, quanto na forma de

Desagradável – no instante em que João tenta tirar o livro da mão do colega e Fracasso – quando João não consegue tirar o livro do colega. O Afeto Intencional está presente em toda a cena nas formas de Sentimentos Interindividuais, Imitação e Interesse.

8ª. Cena

André está em pé segurando com as duas mãos uma bola rosa, próxima à boca, girando-a e lambendo-a. Neste momento escuta-se muito barulho de mordedores sendo apertados por outras crianças.

As ações de Exploração Lúdica de André podem ser observadas nesta cena, quando a criança pega a bola, coloca-a na boca chupando-a e apertando-a, como também através dos sons dos mordedores. Nas ações de André são manifestados o Afeto Perceptivo na forma Agradável, mas não se pode observar o Afeto Intencional.

9ª. Cena

Fernanda está brincando com dois potes e duas bolas que estão dentro dos potes. Caio aproxima-se e pega um dos potes que tem uma bola dentro. Fernanda levanta para pegar a bola e fala “bóia”, pega a bola que está no pote. Caio, que está sentado no chão, chora batendo as pernas. Tenta tomar a bola da colega, ainda assentado no chão. Para de chorar, não obtendo a bola.

A Exploração Lúdica pode ser observada nesta cena tanto nas ações de Fernanda como nas de Caio. As duas crianças manipulam os objetos/brinquedos colocando bolas dentro dos potes e tirando-as e ainda os disputam.

Quanto à afetividade em toda a cena observa-se o Afeto Perceptivo manifestado nas formas: Agradável - nas condutas de Fernanda e Caio com os potes, Desagradável - aparece na disputa de Caio com Fernanda pelo pote com bolas, Sucesso - quando Fernanda conquista o pote de volta e Fracasso - quando Caio chora por não ter ficado com o pote e a bola.

Já o Afeto Intencional também é observado nos Sentimentos Interindividuais entre Caio e Fernanda, a Imitação quando Caio aproxima-se de Fernanda para tomar-lhe o pote com a bola. Neste momento pode-se observar também o Interesse de Caio pelo objeto/brinquedo de Fernanda e, na cena subsequente, o Interesse de Fernanda ao obter o brinquedo de volta.

10ª. Cena

Quatro crianças estão brincando próximas dos objetos/brinquedos do *Kit* que estão no chão. Fábio brinca de empilhar dois potes verdes com a boca virada para cima. Em seguida coloca uma bola verde dentro do pote que ficou em cima da pilha. Fábio olha para o lado observando César que engatinha em busca de uma bola vermelha, pega-a bola e leva-a à boca. Ele volta, assenta-se no lugar em que estava e solta a bola vermelha, que rola para longe. Engatinha novamente para alcançar uma outra bola vermelha que está a sua frente e pega-a. Segurando-a com as duas mãos, olha para ela e vira-se para Fábio. No momento em que Fábio olhou para o colega engatinhando, viu e alcançou o mordedor amarelo. Tira então o pote que está com a bola em cima da pilha e tenta colocar o mordedor amarelo dentro do pote de baixo. Tenta, algumas vezes, colocar o mordedor dentro do pote de baixo.

A Exploração Lúdica está presente em todas as ações de César e Fábio, como, por exemplo, quando Fábio brinca de empilhar os potes e de colocar a bola dentro do pote; e também quando César engatinha em busca da bola e a coloca na boca.

O Afeto Perceptivo nas formas Agradável e Sucesso também é observado nas ações de César quando este engatinha em busca de uma bola vermelha, pega a bola e a leva a boca. César volta, assenta no lugar em que estava e solta a bola vermelha e ela rola para longe dele. Engatinha novamente para alcançar a bola vermelha que está a sua frente, pega-a, segura com as duas mãos, olha para ela e vira-se para Fábio.

Já o Afeto Intencional, na forma de Interesse, é manifestado nas ações de Fábio no momento em que olhou para o colega engatinhando, viu e alcançou o mordedor amarelo. Tira o pote que está com a bola em cima da pilha e tenta colocar o mordedor amarelo dentro do pote que está logo abaixo. Tenta algumas vezes colocar o mordedor dentro do pote de baixo.

11ª. Cena

Duas professoras acompanham Júlio, Maria, Carol e Joana brincando com os objetos que estão no chão. Uma professora levanta e se distancia do grupo.

Nesta cena, nas ações das crianças, há presença tanto da Exploração Lúdica quanto o Afeto Perceptivo na forma Agradável - observado pelo prazer manifestado por elas no envolvimento com os objetos/brinquedos; e não há manifestações de Afetos Intencionais.

12ª. Cena

Ricardo está ordenando potes e bolas de várias cores, no peitoral da janela. Ele se distancia para buscar três bolas (verde, vermelha e azul) que estão no chão, à sua direita para colocar no peitoral da janela. Neste momento Fernanda pega um pote azul do peitoral da janela, olha para César, que está assentado no chão, e que lhe dá duas bolas, uma verde e outra vermelha. Fernanda pega a bola verde e coloca-a dentro do pote. Em seguida tenta também colocar a bola vermelha dentro do pote, mas sem tirar a verde. Ricardo não percebe as ações da colega.

A Exploração Lúdica, o Afeto Perceptivo - nas formas de Agradável e Sucesso. O Afeto Intencional, na forma de Interesse, está presente em todas as ações de Ricardo no jogo com os potes proposto por ele, como também nas ações de Fernanda. Nestas também observa-se o Afeto Intencional, na forma de Imitação, quando Fernanda pega o pote azul de Ricardo e coloca a bola que César lhe dá, também manifestando Sentimento Interindividual.

13ª. Cena

Clara está sentada no chão brincando com dois potes de tamanhos diferentes, cada um com uma bola dentro. Ele segura um em cada mão, junta os dois potes na tentativa de passar a bola do pote menor para o pote maior, repetidamente. Coloca novamente os potes no chão à sua frente, olha para cada um deles, e com a mão direita tira a bola verde do pote maior e a mantém na mesma mão. Olha para o pote menor e com a mão esquerda pega a bola azul que está nele, coloca-a dentro do pote maior e coloca no pote menor a bola verde e bate na bola na tentativa de ela entrar.

Nas ações de Clara podem-se observar tanto a Exploração Lúdica - quando ela pega dois potes um em cada mão e tenta passar uma bola de um para o outro - quanto os Afetos Perceptivos nos tipos Agradável e de Sucesso manifestados em todas as ações repetitivas e bem sucedidas com a bola e os potes. Não há manifestações de Afetos Intencionais.

14ª. Cena

Camila brinca com três potes (amarelo, azul e verde) dispostos sobre a mesa. Coloca dentro do pote amarelo duas peças verdes, de madeira. Despeja para dentro do pote verde as duas peças de madeira, e em seguida pega com a mão direita as peças e coloca-as novamente no pote amarelo. Com a mão direita despeja a peça no pote azul. Em seguida senta-se no chão e constrói uma pilha com quatro potes: amarelo, azul, verde, azul, sendo que o verde é de tamanho menor que o último azul e, portanto, ficou escondido embaixo dele. Olha para o lado direito e busca outro pote amarelo passando a perna esquerda por cima da pilha. Volta para o lugar que estava anteriormente, coloca o pote amarelo sobre a pilha. A pilha se desfaz e Camila refaz a pilha.

Como nas cenas anteriores a Exploração Lúdica também está presente nas ações de Camila com os objetos/brinquedos.

A afetividade é manifestada em toda a cena nos aspectos de Afetos Perceptivos - Agradável e Sucesso - e o Intencional, na forma de Interesse.

15ª. Cena

Sabrina e César estão assentados no chão, um ao lado do outro, brincando com vários potes de tamanhos e cores diferentes. César olha para o pote verde que está à sua frente, e com a mão direita o alcança, balança-o seguidas vezes e bate com o pote no rosto de Sabrina que está ao seu lado. Sabrina começa a chorar segurando uma peça de madeira. César vira para o lado oposto e coloca o pote verde no chão, e observa os colegas que estão nesta direção. Sabrina continua chorando e neste momento a professora pede para que a criança que está chorando pare de chorar. César então se vira para Sabrina, entrega-lhe um pote azul e em seguida um verde, mas ela continua chorando.

A Exploração Lúdica está presente nas ações de Sabrina e Caio, assim como o Afeto Perceptivo Agradável - as duas crianças estão brincando no chão com vários potes. Caio balança um dos potes e bate no rosto de Sabrina e ela começa a chorar - Afeto Perceptivo Desagradável.

Os Afetos Intencionais de Imitação e Interesse também estão presentes, em toda a cena acima, nas ações de Caio e Sabrina. Já os Sentimentos Interindividuais e de Construção com o outro podem ser observados na ação de César quando este se vira para Sabrina e lhe entrega um pote azul e em seguida um verde, mas ela continua chorando.

16ª. Cena

As crianças - Júlia, Letícia, César, Sabrina, Camila, Joaquim e Marília - estão assentadas brincando com os objetos brinquedos que estão espalhados no chão. Camila e Letícia disputam um chocalho cor de rosa. César e outra criança brincam

juntos com os mesmos potes. Joaquim engatinha em busca de uma bola verde, segurando um chocalho amarelo na mão esquerda. Marília brinca sozinha com os potes e bolas. Júlia segura um mordedor cor de rosa, solta-o e com a mão direita leva um pote rosa até a boca como se estivesse bebendo água e vira o rosto para o lado esquerdo. Eduardo engatinha em direção ao mordedor. Cristina segura com as duas mãos a bola azul, fixando o olhar nela. A décima criança está assentada de costas.

A Exploração Lúdica é presente, em toda a cena, nas ações das crianças com os objetos /brinquedos tais como: apertar, segurar, empilhar, disputar, ir em busca, dentre outras. As manifestações de afetividade das crianças também são observadas nas formas de Afeto Perceptivo - nas formas Agradável, Sucesso e Fracasso, e, Afeto Intencional de todos os tipos, isto é, Sentimentos Interindividuais, Imitação, Interesse, Construção com o outro.

17ª. Cena

Uma professora auxilia Clara construir uma pilha de potes sobre a caixa de formas.

Nesta cena a Exploração Lúdica pode ser observada na ação de Clara quando esta propõe um jogo novo sobre a caixa de formas, como também o Afeto Intencional nas forma de Sentimentos Interindividuais e de Imitação. Há também manifestação de Afeto Perceptivo Agradável.

18ª. Cena

Eduardo engatinha arrastando uma caixa de madeira com as duas mãos, para, olha para frente e sorri.

A Exploração Lúdica e o Afeto Perceptivo, na forma Agradável, estão presentes nas ações de Eduardo na cena acima.

19ª. Cena

César e Cristina estão no chão brincando com uma caixa de madeira, colocando peças dentro dela, e disputam várias vezes a caixa com os objetos dentro.

Tanto a Exploração Lúdica quanto a Afetividade nas formas Perceptiva e Intencional estão presentes nas ações de César e Cristina. Em toda a cena observa-se tanto o Afeto Perceptivo nas formas - Agradável, Sucesso e Fracasso -, quanto o Afeto Intencional nas formas de Sentimentos Interindividuais; Imitação; Interesse; Construção com o outro.

20ª. Cena

Letícia, Camila, César e uma professora estão assentados no chão brincando com potes, bolas e caixa de forma. Letícia brinca com um conjunto de potes de encaixar um dentro do outro e olha para Camila, que está à sua frente. Camila se levanta, olhando para Letícia, carrega uma caixa de formas quase toda aberta e com peças dentro, e vai em direção à professora. Mostra-lhe a caixa de formas e a coloca no chão. Olha para a professora e pede com gestos que brinque com ela.

Camila, agachada perto da caixa de formas e da professora, pega as peças do jogo que estão dentro da caixa. Neste momento César, que segura um pote verde, aproxima-se de Camila e da professora e puxa a tampa da caixa de formas. Camila olha para o colega e balbucia algo, e continua agachada brincando com a caixa, junto com a professora.

Nesta cena, em toda ela, há manifestações nas ações das crianças de Exploração Lúdica e de Afetividade. O Afeto Perceptivo, nas formas Agradável, Sucesso e o Afeto Intencional e nas formas de Sentimentos Interindividuais, Interesse, Imitação e Construção com o outro pode ser observado nas ações das três crianças e da professora.

21ª. Cena

Ricardo e Lia brincam com a caixa de madeira e colocam dentro dela quatro bolas e seis peças de madeira de várias formas. Colocam a tampa em cima da caixa, e observam que ela não fecha a caixa. Tiram então a tampa da caixa e a colocam no chão. Olham para dentro da caixa. Ricardo pega a bola vermelha com a mão direita, e Lia, a bola branca, com a mão esquerda. Olham para as bolas e Ricardo vira para o lado esquerdo e lança a bola em direção à parede. Lia coloca a bola branca no chão e com a mão direita pega a bola maior e tira da caixa. Ricardo pega a bola menor amarela e também a lança em direção à parede.

A Exploração Lúdica também é presente nesta cena. O Afeto Perceptivo também é observado nas formas de Sucesso e Fracasso nas ações das duas crianças quando elas colocam a tampa em cima da caixa e observam a impossibilidade de fechá-la. Tiram a tampa da caixa e a colocam no chão. O Afeto Intencional aparece nas formas de Sentimentos Interindividuais, Imitação, Interesse

e Construção com o outro, em toda a cena.

Observações sobre as cenas descritas acima:

É importante ressaltar que no filme com o *Kit* de objetos/brinquedos, nas primeiras cenas, as crianças emitem poucos sons, durante sua exploração. Já do meio para o fim do filme, pode-se observar um aumento na variedade de sons emitidos pelas crianças, assim como também produzidos pelos próprios brinquedos, enquanto as crianças os exploram.

Outro aspecto a ser ressaltado é quanto à frequência dos *kit's* no ambiente dos berçários. Isto é, com frequência maior dos objetos/brinquedos dos *kit's* as crianças se interagem mais umas com as outras e com as professoras. A frequência também mostrou que nas últimas cenas as crianças disputavam menos os objetos/brinquedos e brincavam mais próximas umas das outras.

Os quadros abaixo sistematizam as informações descritas acima sobre as atividades das crianças com o *kit*, cenas de Exploração Lúdica e Afetividade e as formas de Afetividade.

Atividades	Cenas	Total
Dispersas pela sala, ou sozinhas em algum canto da sala, ou em seus berços, acordadas.	0	0
Explorando objetos/brinquedos do <i>kit</i> .	Todas as cenas	21
Explorando o próprio corpo.	0	0
Sorrindo, alegres	Todas as cenas	21
Interagindo umas com as outras	01, 02, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 15, 16, 19, 20, 21	14
Dormindo	0	0
Em situação de perigo	0	0
Professora-criança interagindo	04, 07, 11, 17, 20	5
Chorando	15	01
Cuidados básicos (banho, alimentação, higiene)	0	0

Quadro 13: Atividades das crianças do filme com *kit*

Fonte: Dados da Pesquisa

Cena	Exploração lúdica		Afetividade			
	Há	Não há	Afeto perceptivo		Afeto intencional	
			Há	Não há	Há	Não há
1	x		x		x	
2	x		x		x	
3	x		x		x	
4	x		x		x	
5	x		x		x	
6	x		x		x	
7	x		x		x	
8	x		x			x
9	x		x		x	
10	x		x		x	
11	x		x			x
12	x		x		x	
13	x		x			x
14	x		x		x	
15	x		x		x	
16	x		x		x	
17	x		x		x	
18	x		x			x
19	x		x		x	
20	x		x		x	
21	x		x		x	
Total	21		21		17	4

Quadro 14: Cenas de exploração lúdica e afetividade do filme com *kit*

Fonte: Dados da pesquisa

AFETO	Formas de Manifestações	Cenas	Total
PERCEPTIVO	Agradável	01, 02, 03, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20.	18
	Desagradável	06, 07, 09, 15.	04
	Indiferença		00
	Sucesso	01, 06, 09, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21.	11
	Fracasso	06, 07, 09, 16, 19, 21.	06
	Ausência de afeto perceptivo	04, 17.	02
INTENCIONAL	Sentimentos Interindividuais	01, 04, 05, 06, 07, 09, 15, 16, 17, 19, 20, 21.	12
	Imitação	01, 05, 06, 07, 09, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21.	12
	Interesse	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21.	16
	Construção com o outro	05, 15, 16, 19, 20, 21.	06
	Ausência de afeto intencional	08, 11, 13, 18.	04

Quadro 15: Formas de afetividade do filme com *kit*

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os Gráficos abaixo apontam que, na ausência do *kit*, em apenas 59% das cenas há Afeto Perceptivo contra 100% com a presença dele. No caso do Afeto Intencional a ausência do *kit* torna-o presente apenas em 21% das cenas contra 81% quando de sua presença. Pode-se perceber que há um ganho qualitativo no

desenvolvimento da afetividade com a presença do *kit*, uma vez que as manifestações afetivas das crianças são mais intencionais que perceptivas.

Gráfico 1: Sem o *Kit*
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2: Com o *Kit*
 Fonte: Dados da pesquisa

4.3 Descrição dos filmes individuais

Os três filmes relatados a seguir também foram elaborados a partir das cenas dos registros fílmicos das observações desta pesquisa e apresentam as ações da Exploração Lúdica e as ações afetivas de Clara, Letícia e João, respectivamente.

4.3.1 Filme 3: Clara - A menina dos potinhos

Clara foi observada desde o caso piloto. Na ocasião ela estava com onze meses. Ao término das observações, Clara estava com um ano e três meses de idade.

Figura 5: Clara - A menina dos potinhos

Fonte: Fotografia retirada dos registros fílmicos das observações da pesquisa

Clara (0:11) está sentada no chão junto aos colegas, explorando os objetos/brinquedos do *kit* que estão disponíveis a sua volta. Com a mão direita pega uma bola amarela e a leva até a boca, mordendo-a. Ainda mordendo a bola, vira para trás, olhando em direção aos colegas. Volta a cabeça e solta a bola. Pega um pote

amarelo, que tem dentro um pote verde e tenta colocá-lo em cima de outro pote amarelo, que tem dentro um pote rosa, tentando fazer uma pilha. Abandona esta ação e fica segurando com a mão direita o pote amarelo que tem o verde dentro. Uma colega se aproxima dela e arranca-lhe o pote e o coloca no chão. Clara fica olhando a colega colocar o pote no chão. Clara se direciona para buscar o outro pote e a colega tenta tirá-lo de sua mão para colocar uma bola dentro.

Clara (1:3) está em pé, encostada à cômoda, balançando suas mãozinhas e próxima a uma colega. Anda em direção ao fundo da sala e pega um pedaço grande de plástico bolha, segurando-o com as duas mãos. Balança-o para cima e para baixo como se estivesse arrumando para abri-lo no chão.

Clara (1:3) está assentada no chão sobre o tapete, colorido e emborrachado, com uma caixa de formas. Dentro da caixa há uma bola azul, uma amarela e três formas de madeira. Ela bate a tampa da caixa sobre a mesma repetidas vezes e fica olhando as bolas quicarem dentro da caixa. Sentada sobre o tapete, próxima a um grupo de colegas, encostada na parede, vê um livro, enquanto segura uma forma de madeira. Coloca a forma de madeira sobre o livro. Em seguida, Clara, assentada no chão, próxima aos colegas, segura com a mão direita um pote verde que tem uma bola rosa dentro e com a mão esquerda uma bola azul. Larga a bola azul e leva o pote que tem a bola à boca e morde. Pega a bola azul novamente e bate repetidamente uma na outra. Levanta com duas bolas azuis segurando-as uma em cada mão e vai ao encontro do colega que está brincando com potes do outro lado da sala. Assenta-se e coloca cada bola dentro de um dos potes do colega.

Clara (1:3) está assentada no chão sozinha, próxima da parede, segurando com a mão direita um pote amarelo com uma bola verde dentro. Com a mão esquerda segura um pote verde com uma bola azul dentro, tentando passar,

simultaneamente, as bolas de um pote para o outro, balançando todo o corpo. Coloca os potes no chão entre as pernas, com a mão direita tira a bola verde do pote amarelo e com a mão esquerda tira a bola azul do pote verde. Coloca a bola azul no pote amarelo e a bola verde no pote verde. Tenta novamente passar uma bola simultaneamente de um pote para o outro, não consegue. Troca as bolas de pote. Segura com a mão direita o pote verde que está com a bola azul dentro e sacode-o. A bola azul cai do pote e Clara se levanta para buscá-la. Encontra um chocalho amarelo, pega-o com a mão direita e balança-o repetidas vezes, enquanto anda em direção a um colega que está brincando com uma caixa de formas. Assenta-se próxima ao colega e coloca o chocalho dentro da caixa do colega. Ele tira o chocalho de dentro da caixa e Clara pega a caixa de formas e depois abandona-a no chão. Em seguida Clara está assentada encostada na parede, brincando com o colega com a caixa de formas. Segura várias peças da caixa na mão direita e tenta encaixar as peças, batendo-as na caixa de madeira. Assenta-se mais distante do colega e repete a cena de encaixar as peças. O colega se assenta perto de Clara novamente e coloca duas bolas sobre a caixa de formas. Clara tira as duas bolas de cima da caixa e volta tentar encaixar as peças na caixa. O colega tenta brincar com ela, mas Clara coloca a caixa no colo e neste momento o colega sai de perto dela.

No desenrolar das condutas de Clara pode-se observar que suas ações são crescentes e repetitivas, constituídas de prazer funcional - características do período sensório-motor, e, portanto, dos Jogos de Exercício, que ocorre pela forma da assimilação funcional e caracteriza o aspecto lúdico de suas ações. Para Macedo (1997, p. 129) a repetição tem como consequência a formação de hábitos no desenvolvimento da criança, isto é, “repetir, por exemplo, uma sequência motora e

por isso formar hábitos.”. Isto pode ser comprovado, como ilustração, tanto nas constantes repetições das ações de Clara quando coloca a bola dentro de um pote, quanto na preferência dela, primeiro, pelas bolas e potes, depois pela caixa de formas.

Primeiramente ela manifesta estranhamento, na forma de choro, quando o observador se aproxima de seu berço com a máquina de filmar. Quando é retirada do berço, logo vai andando ao encontro do grupo de colegas que está explorando ludicamente os objetos/brinquedos dos *kit's*. A partir deste momento observa-se, nas condutas de Clara, que a Exploração Lúdica está presente nas ações com as bolas – apertar, morder, pegar, chupar, jogar, soltar, chutar, colocar e tirar de dentro dos potes, buscar. Assim como com os potes - pegar, bater, soltar, colocar e tirar bola dentro, tomar do colega e também com a caixa de formas - abrir, fechar, colocar e tirar a tampa, colocar e tirar objetos (bolas, potes e peças de encaixe), colocar sobre o colo, encaixar as peças.

Nas condutas de Clara também se observam manifestações de Afetos Perceptivos em todas as suas formas - agradável, desagradável, sucesso e fracasso, e Afetos Intencionais nas formas de Interesse. Exemplificando:

. Agradável: quando é retirada do berço e colocada no chão, para de chorar e anda em direção aos colegas que estão com os *kit's* de objetos/brinquedos; com uma bola amarela na mão direita, pega um chocalho e balança-o repetidas vezes; morde a bola amarela, aperta-a, morde-a novamente.

. Desagradável: algumas vezes a colega, que está à sua direita, arranca-lhe uma das bolas de sua mão. Clara olha para a colega. Pega um pote da pilha da colega. A colega toma-o dela, coloca-o novamente na pilha e Clara bate no pote que está no topo da pilha.

. Sucesso: pega a caixa, engatinhando a arrasta pelo chão, sobre um tapete emborrachado. Assenta e continua a brincar com a caixa e as peças. Abre e fecha a caixa, pega as peças que estão dentro. Coloca-as novamente dentro da caixa e fecha-a. Repete o abrir e fechar a caixa várias vezes. Abre a caixa, levanta-a, vira-a, deixando as peças caírem no chão. Põe a caixa aberta no chão e coloca as peças dentro dela. Tenta fechar a caixa.

. Fracasso: pega um pote amarelo e tenta entregá-lo para uma colega. A colega não pega o pote e Clara coloca dentro dele uma bola vermelha; aproxima-se de uns colegas que estão brincando com a caixa de formas, junto com a professora e tenta tirar-lhes a caixa. A professora a afasta e ela retorna Clara e a cena se repete; a bola rola em direção ao centro do grupo de crianças, tenta pegá-la novamente, não consegue e desiste; segura com a mão direita um pote amarelo com uma bola verde dentro. Com a mão esquerda segura um pote verde com uma bola azul dentro, tentando passar, simultaneamente, as bolas de um pote para o outro, balançando todo o corpo. Coloca os potes no chão entre as pernas, com a mão direita tira a bola verde do pote amarelo e com a mão esquerda tira a bola azul do pote verde. Coloca a bola azul no pote amarelo e a bola verde no pote verde. Tenta novamente passar uma bola simultaneamente de um pote para o outro, não consegue.

É importante salientar que Clara apresenta manifestações afetivas perceptivas a partir do momento em que explora ludicamente os objetos/brinquedos do *kit*, interagindo com seus colegas, professora e explorando o ambiente físico do berçário, não ficando restrita, portanto, ao espaço do berço.

4.3.2 Filme 4 : Letícia - A menina da caixinha

Na primeira observação Letícia tinha um ano e seis meses. Na última observação Letícia já estava com um ano e nove meses de idade.

Figura 6: Letícia - A menina da caixinha

Fonte: Fotografia retirada dos registros fílmicos das observações da pesquisa.

Letícia (1:6) anda pela sala chupando a ponta da blusa. Pega uma cadeira e a arrasta até a mesa. Aproxima-se do bebê que está deitado no berço, pega a chupeta e coloca-a na boca dele. O bebê ajoelha e Letícia o abraça, passando os seus bracinhos entre as grades. Em seguida, Letícia está no pátio com as colegas e a professora. Toma a boneca da colega e sai carregando-a.

Letícia está andando pela sala tampando o seu rosto com uma fralda e segurando com a mão direita um toquinho azul. Aproxima-se do berço de um bebê, que está dormindo, tenta brincar com ele entregando-lhe um chocalho. Mas como o bebê está dormindo e ele não vê a ação de Letícia, ela bate o chocalho repetidas vezes na grade do berço e sai segurando-o.

Letícia (1:7) está assentada no chão próxima a três colegas. Em sua volta estão objetos/brinquedos do *kit*. Ela segura e balança um chocalho com a mão direita, solta-o, pega um pote azul com a mão direita e o passa para a mão esquerda. Olha ao seu redor e pega com a mão direita um pote amarelo. Agachada, enche uma caixa de formas, sem a tampa, com nove potes coloridos e formas de madeira e senta-se no chão. Uma colega que está próxima dela tenta tirar os objetos da caixa. Letícia, então, tira todos os objetos da caixa e, ainda assentada, coloca a caixa sobre a cabeça, como se fosse um chapéu. Agacha-se e fica segurando a caixa.

Letícia está assentada no chão, próxima a um grupo de colegas, com uma caixa de formas sobre o seu colo. Tenta colocar a tampa na caixa, tira-a e coloca mais uma peça dentro da caixa, onde já havia seis peças. Volta a colocar a tampa na caixa. Uma colega aproxima-se de Letícia, arranca-lhe a caixa da mão. Embora haja tentativa de impedi-la a colega tem sucesso e Letícia cata as formas de madeira que ficaram no chão, próximas dela.

Letícia (1:8) está assentada no chão, empilhando quatro potes com uma professora. Bate a mão no pote que está em cima da pilha, este rola e ela vira-se para buscá-lo. Entrega-o para a professora que refaz a pilha.

Letícia (1:9) está assentada dentro da caixa de madeira, no centro da sala, próxima a outras crianças, segurando com a mão direita um chocalho sobre o seu

colo. Uma colega aproxima-se dela e lhe entrega dois potes – um verde e um rosa que está dentro do verde. Ela os recebe, apóia-os no colo e, com a mão esquerda, tira o pote rosa de dentro do verde. Ainda segurando o rosa com a mão esquerda, pega outro pote rosa menor e, neste momento, o verde rola de seu colo e ela fica observando. A colega aproxima-se novamente de Letícia e lhe entrega um terceiro pote rosa e os mesmos caem da mão de Letícia, que fica olhando para a colega. A colega sai.

Letícia (1:9) pega uma caixa de formas, destampada, que tem dentro nove potes coloridos e formas de madeira e que está sobre uma cadeira no canto da sala. Anda pela sala segurando a caixa com a mão direita e apóia a esquerda na caixa. Ao mesmo tempo chupa uma forma de madeira azul. Volta e coloca novamente a caixa sobre a cadeira.

Nas condutas de Letícia, descritas acima, são observadas tanto ações de Exploração Lúdica – que se repetem, com seu sentido de prazer funcional, característico dos jogos de exercícios – quanto manifestações afetivas perceptivas e intencionais que também marcam as atividades lúdicas da criança sensório motora.

As ações de Letícia de Exploração Lúdicas podem ser identificadas em todo o filme, como, por exemplo, quando uma colega se aproxima dela e lhe entrega dois potes - um verde e um rosa que está dentro do verde. Apóia-os no colo e com a mão esquerda tira o pote rosa de dentro do pote verde. Ainda segurando o pote rosa com a mão esquerda, pega outro pote rosa menor e, neste momento, o pote verde rola de seu colo e ela fica observando. A colega aproxima-se novamente de Letícia e lhe entrega um terceiro pote rosa e os três potes caem-lhe da mão. Ela fica olhando para a colega. Esta sai e volta lhe entregando-lhe mais dois potes - um amarelo e um rosa. Letícia sai de dentro da caixa, senta-se no chão e brinca de colocar potes e

bolas dentro da caixa.

Nas ações de Letícia, quando à afetividade os Afetos Perceptivos - nas formas Agradável e Sucesso, e Afetos Intencionais - nas formas de Sentimentos Interindividuais, Imitação, Interesse, Construção com o objeto, pode ser observado o que se segue:

Afetos Perceptivos:

. Agradável: Letícia pega uma caixa de formas, destampada, que tem dentro nove potes coloridos e formas de madeira e que está sobre uma cadeira no canto da sala. Anda pela sala segurando a caixa com a mão direita e com a mão esquerda, apoiada na caixa, chupa uma forma de madeira azul. Volta e coloca novamente a caixa sobre a cadeira.

. Sucesso: outra colega tenta pegar os objetos que estão dentro da caixa, Letícia vira os objetos no chão e coloca a caixa sobre a cabeça. Em seguida coloca a caixa no chão, segurando-a.

Afetos Intencionais:

. Sentimentos Interindividuais: Aproxima-se do berço de um bebê e com a mão direita brinca com ele. Na mão esquerda segura um chocalho que entrega para ele.

. Imitação: Uma colega aproxima-se dela e lhe entrega dois potes um verde e um rosa que está dentro do verde. Apóia-os no colo e com a mão esquerda, tira o pote rosa de dentro do pote verde. Ainda segurando o pote rosa com a mão esquerda, pega outro pote rosa menor e, neste momento o pote verde rola de seu colo e ela fica observando. A colega aproxima-se novamente de Letícia e lhe

entrega um terceiro pote rosa e os três potes caem da mão de Letícia, que fica olhando para a colega. A colega sai e volta lhe entregando mais dois potes - um amarelo e um rosa. Letícia sai de dentro da caixa, senta-se no chão e brinca de colocar potes e bolas dentro da caixa.

. Interesse: Letícia está assentada dentro da caixa de madeira, no centro da sala, próxima a outras crianças, segurando com a mão direita um chocalho.

. Construção com o objeto: Outra colega tenta pegar os objetos que estão dentro da caixa, Letícia vira-os no chão e coloca a caixa sobre a cabeça. Em seguida coloca a caixa no chão, segurando-a.

Nas condutas de Letícia analisadas acima pode-se observar que Exploração Lúdica e de Afetividade possibilitam-na, de forma prática, valer-se de construções favoráveis ao seu desenvolvimento.

4.3.3 Filme 5: João - O menino que desperta o olhar

João estava com onze meses na primeira observação em que ele aparece. Por não estar presente em todas as observações realizadas no berçário, devido sua infrequência, na última observação feita com sua presença, ele se encontrava com um ano e um mês de idade.

Figura 7: João - O menino que desperta o olhar

Fonte: Fotografia retirada dos registros filmicos das observações da pesquisa

João (0:11) está assentado dentro de seu berço encostado no canto da sala. Balança seu corpo para frente e para trás.

Em seguida, aparece jantando juntamente com os colegas. Neste momento não apresenta o comportamento de balanço.

João está sentado sobre um colchonete, balançando o seu corpo para frente e para trás, olhando em direção ao centro da sala. À sua esquerda uma professora está sentada. João olha para a perna da professora e bate a mãozinha nela. Esta vira-se em sua direção e o ajeita próximo a ela. Em seguida, aparece sentado sozinho sobre o mesmo colchonete, balançando o seu corpo para frente e para trás e, próximo a ele, encontra-se uma colega mais ou menos da mesma idade, assentada no chão.

João (1:1) está assentado, sozinho no canto da sala, sobre um tapete emborrachado e colorido, perto de alguns objetos/brinquedos do *kit*. Balança pouco o corpo para frente e para trás. Neste momento uma bola amarela é lançada em sua direção. Para de balançar e tenta pegar a bola amarela com a mão esquerda, mas um colega vem correndo na direção da bola, pega-a e sai. João volta a balançar o corpo, mas logo olha para o chão à sua frente e vê um chocalho cor de rosa. Pega o chocalho com a mão direita, passa para a mão esquerda, olha, balança, deixa-o cair no chão, pega-o novamente, solta o chocalho e volta a balançar o seu corpo para frente e para trás. Para de balançar, olha para o lado direito, vê a bola verde encostada na parede próxima dele, rasteja e espicha o corpo para alcançá-la. Pega a bola, larga-a e volta a assentar no lugar em que estava.

Olha ao seu redor, observa os colegas e os objetos que estão à sua volta. Tenta pegar um chocalho amarelo, mas deixa-o cair. Balança o corpo para frente e para trás. Segura uma bola verde com a mão esquerda, aproxima a bola do rosto, passa a bola para a mão direita, segurando-a e olha para os colegas que estão à sua frente.

Vira para o lado oposto e pega uma bola vermelha com mão esquerda e a aperta. Neste momento João está sentado próximo a cinco crianças e uma professora e não apresenta comportamento de balanceio. Olha ao seu redor, observa os colegas demais e os que estão a sua volta. Tenta pegar uma bola amarela que a uma colega está segurando e ela não deixa. Vira para o lado oposto e pega uma bola vermelha, segura-a e a aperta. Vira, então, para o lado direito ainda segurando a bola vermelha com as duas mãos e tenta com a mão esquerda tomar o livro que um colega está vendo. Este chama a professora e João desiste e volta a apertar a bola vermelha com as duas mãos. Neste momento, João está

sentado próximo a cinco crianças e uma professora e não apresenta comportamento de balanceio.

Olha em direção da bola vermelha que está do seu lado esquerdo, e com a mão esquerda segura uma bola verde e bate na bola vermelha. Passa a bola verde para a mão direita, repete esta ação duas vezes. Ainda olhando para a bola vermelha, segura com as duas mãos a bola verde. Em seguida segura a bola verde com a mão direita e bate novamente a bola verde na vermelha, fazendo-a rolar. Ao observar o movimento da bola, expressa um sorriso. Tenta alcançar a bola vermelha com a mão esquerda que ainda esta segurando a bola verde e não consegue.

João é uma criança que apresenta comportamento de balanço, observado e descrito por René Spitz, [1953], 1996, e denominado por ele de “Oscilação entre mimo e hostilidade”, conhecido como distúrbio de motilidade, manifestação do distúrbio de afetividade marcado por desvios das relações objetais, dito de outra maneira, distúrbio decorrente de relações inadequadas entre mãe e filho. É particularmente frequente em bebês de instituições, pois, em tais ambientes, o elemento humano é mais sujeito a mudanças que as outras variáveis como: comida, abrigo, roupas, higiene, camas, brinquedos e rotina diária. (SPITZ, 1996).

Para ele, o comportamento de balanço do bebê é uma manifestação da oscilação materna entre o mimo e a hostilidade para com seu filho. Isto é, “nas crianças que balançam a mãe impediu o estabelecimento do objeto primeiro, do objeto libidinal, e, desse modo, tornou todas as relações objetais posteriores difíceis ou impossíveis para a criança.” (SPITZ, 1996, p. 182).

Ainda segundo o mesmo autor o bebê que manifesta o comportamento de balanço tem um perfil de desenvolvimento próprio e característico, isto é, pouco variável. Foi prejudicado em seu desenvolvimento, uma vez que não teve a

oportunidade de ir além do investimento narcisista primário, como também “não teve a oportunidade de formar os traços de memória de um objeto, constante no tempo e no espaço e coerente com ele mesmo.” Este bebê foi impedido, pela mãe, de estabelecer a relação objetal e, conseqüentemente, de investir nas representações das partes privilegiadas de seu próprio corpo em ação, em reação e em interação com o corpo dela: “no balanço, todo o corpo da criança está sujeito à estimulação auto-erótica”, ou melhor, o objeto ativado é o próprio corpo do bebê. (SPITZ, 1966, p.184).

Algumas questões podem ser pensadas neste caso, a partir das ideias de Spitz (1996). Das 44 crianças observadas, João era o único que balançava e era pouco assíduo ao berçário. A partir destes elementos pode-se pensar que certamente não é o ambiente da creche responsável por seu comportamento de balanço. Por outro lado, não se teve acesso aos dados de sua história no contexto familiar, para avaliar sua relação com o comportamento manifesto. O que se vê no filme sobre nas ações de João é que ele responde às intervenções dos objetos/brinquedos a cada vez que eles lhe chegam. Se inicialmente João nos dá a impressão de indiferença face ao ambiente, aos brinquedos, às outras crianças, o que se observa no desenrolar do filme é seu interesse em explorar objetos, interagir com os colegas e professora, e um declínio em seu comportamento de balanço. Portanto, a Exploração Lúdica está presente nas cenas de João com os objetos/brinquedos como também manifestações de Afetos Perceptivos nas formas - Agradável, Sucesso, Fracasso, Indiferença.

. Agradável: Segura uma bola verde com a mão esquerda, aproxima a bola do rosto, passa a bola para a mão direita, segurando-a, e olha para os colegas que estão à sua frente.

. Sucesso: Para de balançar, olha para o lado direito, vê a bola verde encostada na parede próxima dele, rasteja e espicha o corpo para alcançá-la. Pega a bola, larga e volta a assentar no lugar em que estava.

. Fracasso: Olha ao seu redor, observa os colegas e os que estão a sua volta, tenta pegar uma bola amarela que uma colega está segurando e ela não deixa.

. Indiferença: assentado, dentro de seu berço, balançado seu corpo para frente e para trás.

Observa-se ainda que João manifesta alguns ensaios de Afetos Intencionais nas formas de Imitação e Interesse quando tenta pegar o livro que está na mão de sua colega, podendo-se então dizer que ele está ávido por interagir com os colegas, como também com a professora - que está assentada à sua esquerda. João olha para a perna dela e bate a mãozinha nela. Esta vira em sua direção e o ajeita próximo a ela.

O que se pode inferir no caso de João é que o ambiente é pobre de interação, seja com pessoas ou objetos/brinquedos. Tal fato o leva a compensar as falhas com o comportamento de balanço. Pode-se inferir também é que João foi afetado pelos objetos/brinquedos do *kit*, e nestes momentos seu comportamento de balanço pouco se manifestava.

Uma vez postos os resultados, pode-se dizer, em resumo, que sem o *Kit* há uma situação de maior passividade, dispersão, pouca interação e comunicação. Já a presença do *Kit* no ambiente dos berçários promove manifestações de preferências lúdicas, menos tempo de sono, grande interação das crianças entre si e com as professoras, maior comunicação, alegria e muita exploração dos objetos/brinquedos.

Quanto ao tipo de manifestação afetiva a Intencional é a que prevalece quando as crianças estão explorando os objetos/brinquedos do *Kit*. Nesse caso,

observa-se que a forma em que ele se manifesta é a do Interesse, presente em 16 das 21 cenas do filme com o *Kit*, seguidos por Sentimentos Interindividuais (12 cenas), pela Imitação (12 cenas) e pela Construção com o outro (6). Sem o *Kit*, o Afeto Intencional está presente em apenas 21% das cenas. O que chama a atenção é o fato de que em 41% das cenas não há manifestação de Afeto Perceptivo, enquanto que com o *Kit* há esse tipo de afeto em 100% das cenas. O que se pode concluir dessa descrição é que a presença do *Kit* no ambiente dos berçários, a partir de Exploração Lúdicas que ele pode provocar, trás um ganho significativo às manifestações afetivas, tanto no que diz respeito aos seus tipos quanto às formas, para as crianças pequenas.

Quanto aos casos individuais confirmam-se as tendências acima. Chama atenção o caso de João que mesmo manifestando patologia de ordem afetiva, não permaneceu indiferente aos objetos /brinquedos, foi também afetado por eles.

5 DISCUSSÃO

*Quando o tornar-se lúcido é mediado pelo lúdico,
o amor ao conhecimento e às pessoas encontra realização e
sentido.*

Lino de Macedo

Uma vez apresentadas as possibilidades teóricas e os resultados da pesquisa cabe, agora, trazer de volta a questão que norteou esta pesquisa, qual seja, a importância de introduzir um *kit* de objetos /brinquedos em berçários de creches comunitárias conveniadas, para discussão e conclusão a esse respeito. Essa introdução promove a valorização da Exploração Lúdica que se constitui em um recurso fundamental de manifestação e desenvolvimento da Afetividade das crianças pequenas, hipótese essa confirmada nesta pesquisa.

Diante desta constatação amplia a radicalidade do olhar analítico sobre a realidade que, de um lado aponta que a maioria das crianças está sem creches; por outro lado, mostra ainda que embora haja brinquedos no ambiente de berçários das creches pesquisadas, há também a constatação de suas indisponibilidades para as crianças, reafirmando a ideia do senso comum de que o mais importante para elas são os cuidados de alimentação, higiene e proteção.

Entretanto, como foram expostos no capítulo anterior, os resultados da pesquisa mostram a importância da inserção e disponibilidade do *kit* de objetos/brinquedos para as crianças pequenas. Talvez tenha sido com base na realidade de carência de atendimento à criança pequena que os governos, Federal e Municipal, sensíveis às novas exigências sociais por direitos, e com base na Constituição Federal de 1988, Estatuto de Criança e Adolescente (Lei 8.069/90) e da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tornam público o desejo de que 50% das crianças de 0 a 3 anos tenham acesso à creche com qualidade até 2011. (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO, 2009).

Buscando viabilizar tal compromisso a Secretaria de Educação de Belo Horizonte elaborou o documento - Desafios da Formação - Proposições Curriculares Educação Infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas (2009) (em fase de elaboração)⁷⁴ - na qual reconhece a relevância do brincar dentre os eixos que norteiam suas orientações a respeito da educação da criança de zero a seis anos - Atitudes e Valores; Sociedade, Natureza, Cultura; Múltiplas Linguagens. Neste documento seus autores propõem a brincadeira como possibilidade privilegiada para a inserção da criança nos dois primeiros eixos e as diferentes linguagens (corporal, oral, artes plásticas visuais, digital, escrita, musical, matemática), como meio de expressão dos três eixos. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 46; 295).

Como se vê, as Proposições tentam garantir, em sua concepção, o lugar do brincar na vida do bebê e da criança pequena que está inserida na Educação Infantil. Ressalta que várias ações do bebê e outras em interação com ele podem ser consideradas como brincar. Apresenta também o brincar como uma das diversas linguagens do bebê e da criança pequena que quando “brinca plenamente ela vai, por curiosidade ou necessidade, ao encontro do conhecimento”. (BELO HORIZONTE, 2009, p.301).

Ainda que esse documento discuta sobre a importância do lúdico e afirme não ser o brincar apenas um método para ensinar de um jeito mais agradável, há

⁷⁴ BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. Desafios da Formação - Proposições Curriculares Educação Infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2009. A ser editado.

igualmente no texto ideias que acabam por reafirmar o que deseja negar, como nos exemplos utilizados como orientações, nas quais usam a brincadeira da criança como instrumento de aprendizagem: “brincar de roda dando a mão aos colegas é sempre uma oportunidade para defrontar com as questões de preconceito, tolerância e respeito mútuo.” (BELO HORIZONTE, 2009, p.310). Por mais que tente garantir, na concepção, o brincar como condição da infância, peca, em sua operacionalização, instrumentalizando-o.

Não se trata aqui, com essa observação, de desconhecer a importância da ludicidade como meio de viabilizar o processo educativo da criança, mas de buscar compreender o valor em si da ludicidade, aquele que lhe é próprio e intrínseco.

Caminhando neste sentido e buscando responder sobre a importância da introdução do *Kit* de objetos/brinquedos no ambiente de berçário de creches conveniadas, cabe pensar sobre a importância da Exploração Lúdica para a criança de seis a vinte e quatro meses de idade. Os resultados da pesquisa mostraram que a introdução dos objetos/brinquedos no ambiente de berçários se justifica, seja pela diversão da criança, seja porque viabiliza a Exploração Lúdica e todas as potencialidades nela contidas: ação da criança de observar, analisar, examinar e pesquisar um objeto, atribuindo a ele um valor ou interesse afetivo. Além disso, promove o desenvolvimento do prazer funcional (Jogo de Exercício), e abre espaço para sua interação com o mundo externo e consigo mesma, desempenhando assim um papel fundamental para o desenvolvimento da criança. É também um meio de outro compreender a criança e interagir com ela.

A pesquisa constatou que os objetos/brinquedos do *kit* afetaram as crianças pequenas dos berçários pesquisados. Qual é o significado disso?

De pronto, pode-se pensar que Afetar é o mesmo que dizer respeito a alguma coisa, que concerne e interessa. Já seu correlato, Afetividade, do ponto de vista psicológico, é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. (FERREIRA, 1986). A introdução e acessibilidade dos objetos/brinquedos naquele ambiente desenrolaram ações qualitativamente distintas daquelas manifestadas pelas crianças pequenas, sem os objetos/brinquedos. Como a diferença se manifestou?

De uma situação de maior passividade, dispersão, pouca interação e comunicação, para um ambiente que propicia manifestação de preferências lúdicas, menos tempo de sono, grande interação das crianças entre si e com as professoras, comunicação, alegria e muita exploração dos objetos/brinquedos.

Piaget explicaria essa diferença dizendo que “o interesse, a motivação afetiva, é o móvel de tudo”. (PIAGET apud BRINGUIER, 1978, p.71-72). E que para entender o ‘porquê’ da ação é preciso buscar compreender a dimensão afetiva, pois a criança sabe o que quer e age em função de um interesse. A ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva e intelectual. Suas funções são comuns a todos os estádios do desenvolvimento mental, mas enquanto interesses, é variável de um estágio mental a outro. Além disso, os interesses também variam de acordo com as disposições afetivas das crianças. (PIAGET, 1984). Neste caso e do ponto de vista dessa pesquisa, observou-se que foi porque o *Kit* de objetos/brinquedos as afetou, que o interesse das crianças foi despertado promovendo desse modo, suas ações.

A idéia de Piaget (1984) de que a ação supõe um interesse que a desencadeia, está sustentada em Édouard Claparède [1915] (1956). Para ele, o interesse é a relação de conveniência recíproca entre o sujeito e o objeto, isto é, relação decorrente do fato de o indivíduo encontrar satisfação às suas tendências e necessidades, em determinado objeto.

Denominamos “interesse” aquilo que põe em atividade certas reações. Essa causa não é somente a necessidade; também não é o objeto apenas: é o objeto em sua relação com a necessidade. A reação efetiva é a resultante da ação combinada da necessidade com o meio ambiente (excitações externas). É a essa síntese causal que damos o nome de interesse. (CLAPARÈDE, 1956, p.76).

Como tal, o interesse é a grande mola da vida mental, “o princípio fundamental da atividade mental” (CLAPARÈDE, 1956, p. 76), postulado em duas leis:

1ª A do interesse - “Toda conduta é ditada por um interesse.” (CLAPARÈDE, 1956, p.75).

2ª A do interesse momentâneo - “Em cada momento, um organismo age segundo a linha de seu maior interesse.” (CLAPARÈDE, 1956, p.79).

Claparède [1931] (1940) ressalta que “agir, ter uma conduta, é escolher, a cada passo, entre muitíssimas reações possíveis. O móvel dessa escolha contínua é o interesse.” (CLAPARÈDE, 1940, p.76).

O indivíduo orienta sua ação sempre no sentido de buscar a satisfação de uma necessidade, daquilo que lhe importa, do que lhe é de seu interesse. Assim, toma a palavra interesse no sentido daquilo que importa. Mas a conduta é orientada não apenas pela necessidade, mas ainda pelo objeto, suas características, sua posição no espaço, sua cor, forma, etc. Se, por um lado, o objeto em si nunca é interessante, seu interesse depende sempre da disposição do indivíduo para com

ele; o objeto não interessa senão quando o sujeito se dispõe a por ele se interessar. Por outro lado, o sujeito não se interessa por um objeto que não lhe é vantajoso de alguma maneira. Isso implica dizer que o interesse “aplica-se tanto ao objeto que interessa como ao estado psíquico despertado no sujeito pelo objeto que lhe importa.” (CLAPARÈDE, 1956, p.469).

Ele concebe, ainda, o ‘interesse’, a partir da etimologia da palavra - *inter*-esse estar entre e, nesse sentido, ressalta “o papel intermediário que desempenha entre o organismo e o meio: interesse é o fator que ajusta, que estabelece o acordo entre este e as necessidades daquele.” (CLAPARÈDE, 1940, p.78).

Em resumo, se o interesse é aquilo que mobiliza a conduta, o que importa, o papel intermediário que desempenha entre o organismo e o meio/ sujeito e objeto, a grande mola da vida mental, o princípio fundamental da atividade mental, não é difícil compreender a conclusão de Claparède (1956, p. 502) fundada em Freud⁷⁵ de que a Libido é “equivalente àquilo que chamamos de interesse [...]: um instinto⁷⁶ ou uma necessidade que tende a satisfazer-se.”.

De fato, o caminho proposto por Claparède, seguido por Piaget - ambos sustentados em Freud - de que o interesse, a afetividade é a “energética, para indicar o sentido de impulso para, força direcionadora” (DE SOUZA, 2002, p. 33),

⁷⁵ É provável que a ideia de Freud explicitada aqui por Claparède (1956) se refere ao texto “Os três ensaios sobre a sexualidade humana” de 1905, dado que aquela obra, “se originou de uma série de artigos de jornais e revistas, reunidos em uma brochura que apareceu em 1905, aumentada em 1909, revisada e ampliada , por Claparède, a partir de 1912 e publicada em dezembro de 1915.” (CLAPARÈDE, 1956, p. 19).

⁷⁶ O termo empregado por Freud, do original alemão, é *Trieb*, que possui um significado distinto do termo *Instinkt*. Ambos os termos existem em língua alemã e o emprego, por parte de Freud, do primeiro, deixa bem claro que ele pretende muito mais acentuar a diferença entre ambos do que identificá-los. [...] Ora, *Instinkt* seria a tradução adequada para *Instinkt* e não para *Trieb*, cujo significado concorrente se aproxima muito mais de “impulso” do que de “instinto”. [...] Em português, ficou consagrada a tradução de *Trieb* por “pulsão” (assim como em francês: *pulsion*), no lugar de “instinto”. A diferença fundamental entre a pulsão (*Trieb*) e o instinto (*Instinkt*) é que este último, além de designar um comportamento hereditariamente fixado, possui um objeto específico, enquanto a pulsão não implica nem o comportamento pré-formado, nem o objeto específico. (GARCIA-ROZA, 2001, p.115-116).

autoriza buscar nesse caminho contribuições importantes no sentido de compreender melhor a importância da introdução, nos berçários de creches comunitárias, do *kit* de objetos/brinquedos e da Exploração Lúdica.

Cabe então discutir os conceitos de Libido e Pulsão⁷⁷ em Freud e as possíveis relações com o conceito de Interesse, tal como visto por Claparède e seguido por Piaget. Assim, retomando a idéia de Claparède (1956, p. 502) de que Freud “empresta, na maioria das vezes uma extensão tão grande à palavra *libido*, que a torna perfeitamente equivalente àquilo que chamamos *interesse*” torna-se necessário buscar entender significado de libido neste contexto.

A introdução da palavra libido em Freud constituiu sua teoria da sexualidade, iniciada em 1905, nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” e, naquele momento, ela é considerada como “energia estritamente sexual”. (VANDENBOS, 2010). Entretanto, a citação acima, de Claparède, complementada com a sua observação de que haveria um “verdadeiro pensamento de Freud, não desvirtuado” (CLAPARÈDE, 1956, p.502) - que se expressaria na extensão tão grande, dada por ele, à palavra *libido* - mostra que Claparède reconhecia na teoria da libido de Freud algo mais além do que energia estritamente sexual. E isso aponta para o conceito de pulsão.

O conceito foi desenvolvido por Freud “para compreender a relação entre a psique e o soma (mente e corpo)” (VANDENBOS, 2010), e definido como “a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do

⁷⁷ O que se tem como proposta ao apresentar o conceito de Pulsão do postulado freudiano é demonstrar certas semelhanças e convergências entre a idéia freudiana da Pulsão, de Interesse para Claparède e Afetividade como energética para Piaget e não apresentar a teoria das pulsões em sua integralidade, coerências, divergências e incompletudes, conforme a postulou Freud em seus textos: “em 1905 no “Três ensaios sobre a sexualidade”, em 1911 nas “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico”, em 1914 em “Sobre o Narcisismo: uma introdução”, em 1915 em “As pulsões e suas vicissitudes”, em 1920 “Mais-além do princípio do prazer”, em 1924 em “O problema econômico do narcisismo”, em 1933 “Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise”, dentre outros.” (ROUDINESCO, 1998).

funcionamento psíquico inconsciente do homem.” (ROUDIMESCO, 1998). Embora a pulsão se apóie no instinto não se confunde com esse, é seu desvio; “a pulsão é o instinto desnaturalizado, que se desvia de suas fontes e de seus objetos específicos. Ela é o efeito marginal desse apoio-desvio. A fonte da pulsão é, pois, o instinto.” (GARCIA-ROZA, 2001, p.120).

O fator que constitui a essência da pulsão é sua força ou pressão que a qualifica como o motor da atividade psíquica e lhe confere um caráter ativo. Toda pulsão tem como objetivo sempre a satisfação, isto é, reduzi-la da tensão provocada por sua própria força ou pela eliminação do estado de estimulação na fonte. (FREUD, [1905] (1980a, p. 143). Por essa razão, faz parte do conceito de pulsão a ideia de objeto “a coisa em relação a qual ou através da qual a pulsão é capaz de atingir seu objetivo”, neste sentido o objeto é um meio. Apontando a impossibilidade de satisfação da pulsão, Freud afirma ser o objeto “o que há de mais variável numa pulsão” (FREUD, [1905] (1980a, p. 143).

Foi com a noção de Interesse e o conceito de Pulsão que se conseguiu transitar por teorias aparentemente distintas, mas que em sua essência tratam de um aspecto similar que é o da existência de uma energia que mobiliza o indivíduo no sentido de satisfação e que no caso da criança pequena é o que a torna ativa em seu próprio desenvolvimento.

Sabe-se que a criança pequena, do estágio sensório-motor, segundo Piaget (1987), não construiu ainda o simbolismo, mas sem dúvida, a Exploração Lúdica, na medida em que é praticada pelo prazer funcional e nas reações circulares terciárias. Explorando ludicamente, através das ações sensoriais e motoras, funciona como brincar antes do brincar. A criança deste estágio apresenta uma inteligência essencialmente prática; esse é um momento de singular importância na sua relação

com o mundo externo, o qual deseja apreender. A Exploração Lúdica assume a importante função mediadora entre ela e a realidade, já que as funções de linguagem e pensamento ainda não se desenvolveram. Ela funciona como a ponte entre o sensório-motor e o simbólico. Ao suscitá-la, os objetos/brinquedos são como um desafio às crianças para, posteriormente brincar ao promover, no presente, as condições de seu desenvolvimento futuro.

Assim, a Exploração Lúdica se coloca como elemento intermediário, primordial e fundante, pois com ela a criança se estrutura, edifica-se na sua condição de sujeito e protagonista do seu desenvolvimento, não apenas intelectual, mas afetivo. E desse ponto de vista a pesquisa demonstrou a diferença significativa das formas de manifestações afetivas das crianças com a Exploração Lúdica desencadeada pelo *kit* de objetos/brinquedos. No caso do Afeto Perceptivo a ausência do *kit* torna-o presente em apenas 59% das cenas contra 100% com a presença dele. No caso do Afeto Intencional a ausência do *kit* torna-o presente apenas em 21% das cenas contra 81% quando de sua presença. Pode-se perceber que há um ganho qualitativo no desenvolvimento da afetividade com a presença do *kit*, uma vez que os tipos das manifestações afetivas das crianças são mais intencionais que perceptivas.

Do ponto de vista dos casos individuais além da confirmação da tendência acima, chama a atenção, no caso de João, a reduzida manifestação do comportamento de balanço para um significativo aumento das manifestações afetivas, tanto Perceptivas, quanto Intencionais, nas interações com os objetos/brinquedos, com os colegas e professora.

É neste sentido que cresce a importância da introdução do *Kit* de objeto/brinquedos em ambientes de berçários uma vez que, ao afetar as crianças

promovem seus interesses desatando nelas ações de Exploração Lúdica, mostrando o valor da Afetividade para o seu desenvolvimento. Portanto, a importância de ofertar o objeto/brinquedo é que ele será o mediador e responsável por despertar o interesse da criança pequena. A Exploração Lúdica em ambiente de berçário de creche comunitária conveniada é a possibilidade ofertada à criança pequena de colocar em relação com o mundo, desenvolver sua afetividade e estruturar-se na sua condição de sujeito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa cinge um processo que nasceu do compromisso com a infância, já expresso nos trabalhos por mim iniciados em 1981, e que prosseguiu ao longo de trinta anos, hoje sistematizado como conclusão do curso de doutoramento em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da USP. O sentido desse processo foi dado de um lado pela dura realidade vivida pelas crianças filhas de mães solteiras, trabalhadoras, e pelas condições precárias das creches comunitárias e conveniadas ou fora delas.

De outro lado, esse significado também foi dado pela certeza de que tanto no corpo teórico da Psicologia quanto em suas práticas havia elementos que poderiam contribuir de modo significativo para promoção de mudança dessa realidade. Neste sentido, pode-se evidenciar o acesso que essa pesquisa promoveu, de modo sistematizado, às ideias de Jean Piaget sobre Afetividade e sua importância como elemento constitutivo do sujeito. Ao fazê-lo, esse trabalho contribuiu para relativizar a ideia prevalente que Jean Piaget é apenas teórico do desenvolvimento cognitivo. Assim, com ele pode-se compreender a importância da Afetividade como complementar à Inteligência, e como algo que afeta, positiva ou negativamente, o desenvolvimento da criança. Uma vez sistematizadas, podem-se supor as possibilidades de divulgação desse pensamento, de sua acessibilidade e da esperança de seu uso a favor das crianças.

Além da sistematização apontada acima, a pesquisa ainda mostra a importância da Exploração Lúdica para o desenvolvimento afetivo das crianças pequenas. Como foi exposto, nessa faixa etária, ela se constitui como precursora do

universo simbólico. Como esclarece Macedo (2010)⁷⁸ explorar é experimentar de modo sensório-motor as muitas possibilidades de a criança fazer, sentir ou se relacionar com objetos e pessoas. Simbolizar é aprender a fazer de conta, simular, imaginar, representar algo de diferentes modos, aprender a criar e recriar o mundo em suas diferentes possibilidades. É também entrar em contato com os modos de se fazer isto na cultura a que a criança pertence. E o lúdico, em Piaget, é a síntese dos interesses de imitação, jogo simbólico, representação e construção de imagens e sonhos – promove o desenvolvimento da formação do símbolo, sem o qual a criança não entra no universo da linguagem, das trocas sociais e do pensamento operatório.

Do ponto de vista metodológico a estratégia utilizada, com a introdução do *Kit* de objetos/brinquedos no ambiente de berçário, possibilitou não apenas as observações como também foi benéfica às crianças, alterou positivamente o ambiente e o desenvolvimento afetivo das crianças pequenas, suas interações com os objeto/brinquedos, entre si e com as professoras como pode ser visto nos filmes em Apêndice. Um outro ganho neste campo, foi dado pela experiência de adaptação da microgênese - método utilizado para o estudo das condutas cognitivas individualizadas - para as ações afetivas do indivíduos.

Se atentarmos para os resultados da pesquisa, para confirmação de sua hipótese sobre a importância da Exploração Lúdica para o desenvolvimento da afetividade das crianças pequenas, em ambiente de berçário e para a discussão teórica nela desenvolvida, é possível concluir que desse trabalho possa resultar, dentre outros produtos, a elaboração de cursos de capacitação para profissionais que lidam com a criança pequena. Com isso tem-se a expectativa de que a conscientização do que foi exposto possa alterar positivamente a qualidade de vida

⁷⁸ Notas do Orientador ao capítulo 5.

das crianças pequenas que precisam ser levadas aos bercários. E esse é um de seus retornos sociais possíveis.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 5, ed. São Paulo: Global, 2009.

BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. Trad. de Lino de Macedo, com prefácio de Jean Piaget, São Paulo: Pioneira, 1978.

BELO HORIZONTE. **Resolução CME/BH, n. 01/2000**: fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/educacao/resolucao.pdf>> Acesso em: 03 out. 2010.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. Desafios da Formação - Proposições Curriculares Educação Infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2009.

BIRCHAL, P.S. **Kwashiorkor**: “la enfermedad que adquiere el hijo antecedente al bebé”- programa educativo integral para madres y educadoras de niños de 0 a 2 años. La Habana, Cuba, 2000. 98 fl.:il . Tutor: Professor Dr. Jorge Luis Del Pino Calderón. Tesis (Máster)- Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Facultad Ciencias de la Educación.

BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmen. Lúcia; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **Psicologia do Brinquedo**: aspectos Teóricos e Metodológicos. São Paulo: EDUSP Nova Stella, 1986.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In: FRIEDMAN, Adriana et al. (Org.) **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Página Aberta, 1998. 269 p. p.80-86.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In: BOMTEMPO, Edda, ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves, OLIVEIRA, Vera Maria Barros de. (Org.). **Brincando na Escola, no Hospital, na Rua**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2006.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03 out. 2010.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394-96 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo 2008**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 20 jan.2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1-3

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 12 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm > Acesso em: 12 nov. 2010.

BRINGUIER, Jean Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

CARRETERO, Mário. Introducción. In: PIAGET, J. **Inteligencia y afetividad: intruducción, revisión y notas de Mario Carretero**, traducción: María Sol Dorin. AIQUE: Buenos Aires, Argentina, 2001.

CARVALHO, Alysson M., RICAS, Janete, MACHADO, Marília Guimarães Mata (Orgs.). **Cuidado na primeira infância: a realidade encontrada em bolsões de pobreza de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social/ PBH; UFMG, 2000.

CLAPARÈDE, Eduardo. **A educação funcional**. São Paulo, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940, 2ª ed.

CLAPARÈDE, Eduardo. **Psicologia de criança e pedagogia experimental**. São Paulo, São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

CUNHA, N.H.S. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. (Comp.). **Piaget y el psicoanálisis**. Universidade Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco: México, 1994.

DELVAL, J. **Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Cultura, cognição e afetividade: inter-relações em diferentes perspectivas. A interação social e os objetos 'afetivos' na perspectiva piagetiana de construção do conhecimento. In: LEITE, Sergio Antonio da Silva (Org.). **Cultura, cognição e afetividade**: a sociedade em movimento. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002. p. 27- 38.

DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. **Interpretação de histórias**: inteligência e afetividade em ação. São Paulo, 2007. 237p. Tese (Livre-Docência) Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70.

DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Relações entre afetividade e inteligência: causalidade ou complementariedade? Considerações a partir da teoria de Jean Piaget. In: DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho (Org.). **Razão e emoção**: diálogos em construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap. III, p.53-71.

EVANS, Richard I. **Jean Piaget**: o homem e suas idéias. Trad. de Ângela Oiticica. Revisão de: Maria Antonieta Fugazzola . Revisão técnica: Maria Auxiliadora Versiani Cunha. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

FLAVELL, John H.. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Trad. de Maria Helena Souza Patto, com prefácio de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira, 1975.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: fragmento da análise de um caso de histeria. Comentários e notas de James Strachey; Prefácio especial para a edição brasileira de Anna Freud; traduzido do alemão e do inglês, sob a direção-geral de Jayme Salomão, em colaboração com Antônio Barata; Jacob D. Azulay e Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1980a, p. 123-252. v.7.

FREUD, Sigmund. Os instintos e suas vicissitudes (1915). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Comentários e notas de James Strachey; em colaboração com Anna Freud. Assistido por Alix Strachey e Alan Tyson. Traduzido do alemão e do inglês, sob a direção-geral de Jayme Salomão. Tradução para a língua portuguesa de Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Britto e Christiano Monteiro Oiticica e revisão técnica de Darcy de Mendonça Uchoa. Rio de Janeiro: Imago, 1980b, p. 129-162. v.14.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4.ed. São Paulo:Edições Sociais: Abrinq, 1998. p. 77 a 82.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Relatório da Situação da infância e adolescência brasileiras**: diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Brasília DF: 2003

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileira 2009**: o direito de aprender - potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília DF: 2009.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Acaso e repetição em psicologia**: uma introdução à teoria das pulsões.2 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 18. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

GESELL, Arnold.; AMATRUDA. **Diagnóstico del desarrollo y anormal del niño**: metodos clínicos y aplicaciones practicas; tradução para o espanhol de Bernardo Serebrisnky. Buenos Aires: Paidós,1946. 402p.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Trad. de Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006. 304 p.

(Biblioteca Artmed. Educação infantil)

GOUIN-DÉCARIE, T. **Intelligence et affectivité chez le jeune enfant**. Neuchâtel:Delachaux et Niestlé, 1968.

GOUIN-DÉCARIE, T.; RICHARD, M. Piaget revisitado: a teoria piagetiana da primeira infância e suas críticas. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano**: homenagem internacional a Jean Piaget. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2002. 226p. (Biblioteca ArtMed. Epistemologia genética. Teoria Piagetiana)

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**: versão 1.0 5a. Família. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 1 CD-ROM

INHELDER, Barbel, CELLERIER, Guy. (Comp.). **Los senderos de los descubrimientos del niño**: Investigaciones sobre las microgêneseis cognitivas. Paidós Barcelona, 1996.

IN PRESS Porter Novelli - Relatório Global OMO - 2007. **Dar aos nossos filhos o direito de serem crianças**: a infância na visão global das mães. São Paulo. In Press Porter Novelli. Disponível em: <www.inpresspni.com.br> Acesso em: 26 ago. 2009.

JESUS, Eduardo. **Instruções de filmagem**: disciplina cinema e vídeo. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

JOHNSON, J.E. et al., **Play and early childhood development**. Addison Wesley Longman Inc, USA, 1999.

KAMII, Constance. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar**. 3. ed. Trad. de José Morgado. Revisão Científica: A. Oliveira Cruz. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002.

KISHIMOTO, Tizuto Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MACEDO, Lino de. **Estádio ou estágio?** Mensagem recebida por

pbirchal@pucminas.br em 28 mar. 2009.

MACEDO, Lino de. Jogar para viver e conhecer. **Revista Nova Escola**, edição especial. São Paulo, n. 33, set., p. 50, 2010.

MACEDO, Lino de. **Estádios do desenvolvimento afetivo segundo Piaget**. 2007. Mensagem recebida por pbirchal@pucminas.br em 28 jan. 2009.

MACEDO, Lino de. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino de. Psicologia do desenvolvimento e educação infantil. **Ciências & Letras**, FAPA: Porto Alegre, v.43, p. 41-56, 2008. Disponível em: <www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: 21 jan.2009.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. 6. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. (Psicologia e educação).

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MELCHIORI, Lígia Ebner., BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Comportamento de bebês na rotina diária da creche. **Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.39-51, 2002.

MINAS GERAIS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CME/BH nº 01/2000. Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: www.pbh.gov.br/cme. Acesso em: 20 abr. 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria Municipal de Saúde de Ibirité. Departamento de Ações Coletivas. Vigilância Epidemiológica Ambiental. Programa de Vigilância Nutricional. 1987.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução: sinopse cronologica e vocabulario**. Trad. de Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwasko Marques Porto Alegre: Art Med, 1998.

MORAES, M. Longe da creche e da aprendizagem, **Revista Pátio - educação infantil**, v. 5, n. 13, 2007, p.21.

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. **Freud e Piaget**: afectividade e Inteligência. Desenvolvimento e Psicologia sob a direção de António Oliveira Cruz. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. **Freud e Piaget**: dois sistemas complementares. **Jornal de Psicologia**. Porto, v. 6, n. 1, p.9-12, 1987.

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. **Freud e Piaget**: afectividade e inteligência. Instituto Piaget, Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Creche & Brinquedo**: o símbolo e o brinquedo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PÉREZ-RAMOS, Aidyl M. de Queiroz. A criança pequena e o despertar do brincar (Primeiros dois anos de vida). In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.57-94.

PERREIRA, E.T. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysso Massote et al. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, Pró-Reitoria de Extensão, 2005. 193p. (Infância e adolescência; 5)

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - 2007. (UNICEF, 2009, p.16).

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Trad. de Ramon Américo Vasques, revisão técnica de Maria Thereza Costa Coelho 3. ed. São Paulo: Ática, 1996. (Fundamentos; 131)

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1978. (Biblioteca de ciências da educação)

PIAGET, Jean. **A psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Com participação de 11 colaboradores. Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Ed. Record. 1926.

PIAGET, Jean. As operações lógicas e a vida social. In: PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Trad. Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973. 233p.

PIAGET, Jean. Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo. In: PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Trad. de Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.227-234.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y afetividad**: intruducción, revisión y notas de Mario Carretero, traducción: María Sol Dorin. AIQUE: Buenos Aires, Argentina, 2001.

PIAGET, Jean & INHELDER,Barbel. **La psychologie de l'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Trad. de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. Cap. V.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 12 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC- Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de projetos de pesquisa. Belo Horizonte, 2008. Disponível em <<http://www.pucminas.br/biblioteca/>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-reitoria de Extensão, Núcleo educativo - **Relatórios do Projeto Mobilização Comunitária por Educação Infantil**. 2007-2008-2009.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

ROSSETTI, C.B. **Preferência lúdica e jogos de regras**: um estudo com crianças e

adolescentes. 2001. 176f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

SPITZ, René Arpad. **O primeiro ano de vida**: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais, com a colaboração de Godfrey Cobriner. 7.ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VANDENBOS, Gary R. (Org). **Dicionário de psicologia da APA**/ Gary R. Vandebos, organizador; tradução Daniel Bueno, Maria Adriana Veríssimo Veronese, Maria Cristina Monteiro; revisão técnica Maria Lúcia Tiellet Nunes, Giana Bitencourt Frizzo. Porto Alegre: Artemed, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, Barry. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Trad. Esméria Rovai; supervisão editorial de Maria Regina Maluf. 5. ed. traduzida de 5. ed. Americana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo**. 6.ed. ed. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Trad.: José Octávio de Aguiar Abru e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1975.

YIN, Robert K., **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - GABARITO DO CAÇA-PALAVRAS

AGRADECIMENTOS

Ao querido Amigo e Professor Lino de Macedo pelas construtivas orientações e constantes manifestações de companheirismo, confiança e generosidade. Muito tenho que lhe agradecer, em especial por ter acreditado em mim e me possibilitado chegar a este momento. Obrigada pelo incentivo, apoio e os vários gestos de amizade. Com certeza, sem a sua presença este processo não teria sido realizado.

Aos meus pais, Hennio e Ydernéa, exemplos de vida e gestores de um “corpo docente”. E em especial à minha mãe que com muita presteza e competência revisou o texto.

Ao Beto, grande companheiro, que com sua leveza me possibilitou trilhar este caminho.

Ao Gustavo e à Taís, filhos queridos, por terem compreendido, cada um à sua maneira, o desejo e as ausências de uma mãe “estudante” e também por me ensinarem, de maneira carinhosa e bela, a importância da causa da criança.

Às minhas irmãs, ao meu irmão, aos cunhados, à cunhada e aos sobrinhos que compartilharam de minhas alegrias e ansiedades. Em especial à Lika e Lelo, pelas respectivas competências técnicas, que contribuíram em muito para este trabalho.

À Sissi, amiga incondicional, solidária aos meus momentos mais turbulentos. E aos seus – Chiquita, Lucinha, César e Cacá – que compreenderam estes meus momentos.

Ao Lino, Elza e Luíza pela simpática acolhida em São Paulo e pela oportunidade de me sentir em casa.

Aos amigos Arthur, Dinéia, Sílvia, Maria Carmem e Alberico, companheiros da vida docente, por poder contar com vocês em todos os momentos que precisei.

Às amigas, Jane, Marly, Myrian e Yêda, pela compreensão incondicional de meus sumiços.

Aos colegas da Pós-graduação, Helô, Carolina e Alexandre que passaram a ocupar um pedaço deste coração mineiro.

À amiga Cláudia que, com sua disponibilidade, generosidade e habilidade, ajudou a digitar as “intermináveis” cenas dos filmes.

Às ajudantes, Jozi e Eunice, por manterem, nestes anos, a logística e a infraestrutura da minha vida doméstica.

Às alunas e ex-alunas Élide, Priscila, Maria Luisa, Bárbara, Mariléa e Ana Quintina, colaboradoras da pesquisa, que com ética viabilizaram a coleta e transcrição dos dados. Em especial a Priscila, Élide e Maria Luisa por estarem sempre disponíveis a contribuir.

Ao Professor Hilário, mesmo à distância, foi presente no sucesso do processo.

Às professoras Edda Bomtempo e Marilda Ribeiro, pelas leituras cuidadosas e contribuições preciosas à pesquisa quando do meu Exame de Qualificação.

À Christiane e ao Marcelo que realizaram a edição dos filmes.

À Roziane pela dedicada revisão das normas da ABNT.

Aos colegas professores, alunos e clientes pelo interesse sobre o doutorado. Desejo compartilhar com eles a alegria deste processo concluído.

Aos professores e colegas da Pós-graduação, pelas várias oportunidades de trocas de conhecimentos que contribuíram e engrandeceram minha vida acadêmica.

Ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo por me aceitar como aluna e me permitir almejar mais este degrau da vida acadêmica.

À Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais pelo incentivo a minha carreira docente.

À professora Sílvia Regina, coordenadora do curso de Psicologia da PUC Minas - unidade Coração Eucarístico, pelo constante interesse e apoio ao meu

doutoramento.

Ao Núcleo Educativo da Pró-reitoria de Extensão da PUC Minas, em especial à professora Dinéia Domingues, por me incluir no quadro do núcleo e confiar a mim a coordenação da Educação Infantil.

Aos funcionários da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP e do Curso de Psicologia da PUC Minas, por estarem sempre disponíveis a viabilizar meu processo.

Por fim, agradeço às crianças, professoras e creches que participaram da pesquisa, pois sem elas este trabalho não seria possível.

U	N	I	V	E	R	S	I	D	A	D	E	D	E	S	Á	O	P	A	U	L	O	F	D	P
P	O	N	T	I	F	Í	C	I	A	U	N	I	V	E	R	S	I	D	A	D	E	C	I	R
R	C	S	A	Q	U	G	H	V	C	N	G	D	K	J	I	Z	U	L	E	T	M	A	N	O
I	U	T	H	O	P	L	E	L	O	V	E	L	Z	A	A	B	S	O	D	W	H	T	E	F
S	R	I	Y	D	E	R	N	É	A	P	A	C	E	M	A	R	I	L	D	A	I	O	I	E
C	S	T	G	U	A	B	N	C	D	M	X	L	P	A	E	F	S	G	A	H	L	L	A	S
I	O	U	U	S	U	L	I	K	A	U	D	I	W	E	P	V	S	M	C	P	Á	I	F	S
L	D	T	S	B	E	T	O	O	H	Y	D	N	W	L	U	C	I	N	H	A	R	C	T	O
A	E	O	T	P	M	A	R	C	E	L	O	O	Z	O	J	É	Z	S	I	I	I	A	A	R
C	P	D	A	T	K	Í	S	E	P	A	C	D	K	R	Z	S	J	P	Q	E	O	D	U	A
É	S	E	V	T	S	S	C	R	E	C	H	E	S	E	C	A	C	Á	U	F	R	E	A	S
L	I	P	O	A	Í	S	C	A	R	E	S	M	X	I	M	R	B	A	I	P	E	M	L	X
I	C	S	L	B	L	E	A	R	C	R	I	A	N	Ç	A	S	R	S	T	D	C	I	U	A
D	O	I	G	S	V	Q	J	T	Ç	A	U	C	B	Q	M	Y	R	I	A	N	L	N	N	N
A	L	C	E	Q	I	T	B	H	E	L	Ô	E	R	C	A	B	F	F	E	C	I	A	O	A
B	O	O	T	H	A	Ç	D	U	M	Y	M	D	S	I	R	B	F	C	J	N	E	S	S	Q
C	G	L	D	A	L	B	E	R	I	C	O	O	L	Z	L	U	C	J	O	M	N	G	Í	U
A	I	O	M	A	R	I	A	C	A	R	M	E	M	D	Y	Ê	D	A	Z	P	T	E	R	I
R	A	G	N	F	M	A	R	I	A	L	U	I	S	A	X	E	U	N	I	C	E	R	O	N
O	I	I	A	J	E	F	C	A	B	N	L	R	R	N	I	O	I	E	S	M	S	A	Z	T
L	F	A	C	U	L	D	A	D	E	D	E	P	S	I	C	O	L	O	G	I	A	I	I	I
I	K	K	C	L	Á	U	D	I	A	P	A	N	H	J	Y	E	Q	C	Z	U	F	S	A	N
N	W	O	S	O	C	U	O	L	F	U	N	C	I	O	N	Á	R	I	O	S	I	M	N	A
A	L	E	X	A	N	D	R	E	B	C	V	H	T	S	J	U	H	G	F	P	Q	Q	E	P
C	H	R	I	S	T	I	A	N	E	M	B	Á	R	B	A	R	A	M	A	R	I	L	É	A

APÊNDICE B - ROTINA DO BERÇÁRIO DA CRECHE 1

HORÁRIO	ATIVIDADES
07:00 às 07:30	Chegada das crianças na creche.
07:30 às 08:15	Alimentação / Mamadeira
08:15 às 09:00	Troca de fraldas.
09:00 às 10:30	Hora de dormir
11:00 às 11:45	Almoço
12:00 às 13:30	Descanso
13:30 às 14:00	Hora da Fruta
14:00 às 15:00	Hora do Banho
15:30 às 16:15	Jantar
16:30 às 17:00	Saída das crianças

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação pedagógica da creche 1.

APÊNDICE C - ROTINA DA CRECHE 2

HORÁRIO	Atividades
07:00 às 07:15	Chegada das crianças na creche.
07:30 às 08:00	Rodinha, música e brincadeiras
08:00 às 08:25	Parquinho (bolas e brinquedos).
08:30 às 09:00	Solário
09:00	Suco ou chá.
09:10 às 10:15	Banho
10:30	Almoço
11:00 às 11:25	Troca de fraldas e higienização
11:30 às 13:30	Repouso
13:40	Lanche
13:50 às 14:20	Atividades: brincadeiras e histórias
15:30	Jantar
16:00 às 16:30	Troca de fraldas e higienização
16:45 às 17:15	Saída

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação pedagógica da creche 2.

APÊNDICE D - DESCRIÇÃO DOS PLANOS UTILIZADOS NO REGISTRO FÍLMICO

1. Planos de movimento de câmera

Panorâmica: Costuma-se diferenciar panorâmica horizontal de panorâmica vertical; quando a câmera move da direita para a esquerda, ou de cima para baixo sobre o seu eixo, dando uma visão geral do ambiente.

► Exemplo: ao mostrar o ambiente da creche. Quando a câmera acompanha o movimento de uma criança que anda de um lado ao outro da sala enquanto interage com um brinquedo (pega uma bola que está no chão e leva para dentro de um potinho que está em cima da mesa do outro lado da sala).

Zoom: designa uma aproximação ou afastamento da imagem por meios óticos, isto é, por uma contínua mudança da distância focal. É quando a câmera se aproxima do objetivo, rápida ou lentamente, até atingir um close.

► Exemplo: para mostrar com maior nível de detalhes a reação das crianças com os brinquedos.

Aproximação (*dolly-in*) - quando a câmera se move em direção ao objeto.

► Exemplo: quando filmou enquanto estava andando em direção a uma criança.

Passeio (*travelling*) - quando a câmera desloca-se lateralmente à cena. Divide-se em *travelling left* que é o passeio da esquerda para a direita, e *travelling right* que é o passeio da direita para esquerda.

► Exemplo: o câmera anda e filma a cena do seu lado (o momento em que as crianças estavam todas sentadas em fila recebendo a refeição e filmadas enquanto passava ao lado delas).

2. Classificação dos planos

Plano próximo: Designa um plano próximo do objeto, e corresponde tanto ao "primeiro plano" ► Exemplo: como o rosto de uma criança ao colocar um objeto na boca.

Plano médio: Costuma-se distinguir entre plano médio.

► Exemplo: que mostra a criança da cintura para cima.

Plano americano: dos joelhos para cima.

► Exemplo: criança lendo livro em pé.

Plano de conjunto: (descritivo de uma cena). Mostrando todas as personagens como o cenário completo. Mostra um grande ambiente e é possível identificar o lugar onde a ação decorre.

Plano geral: Pega todo o ambiente onde está o objeto da filmagem com este pouco definido ao centro.

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE ACORDO PARA COLABORAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA - PARA RESPONSÁVEL DA CRIANÇA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Paula de Sousa Birchall, psicóloga e pós-graduanda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, doravante chamada pesquisadora, R.G.: M-2 105 233 SSP/MG, de um lado, e, de outro lado, (colocar o nome da criança), chamado(a) colaborador(a), neste ato representada por _____, R.G.: _____, doravante chamado (a) de responsável, firmam o presente ajuste de participação em pesquisa acadêmica, fazendo-o nos seguintes termos:

1. O colaborador e seu responsável concordam expressamente em participar da pesquisa **“EXPLORAÇÃO LÚDICA E AFETIVIDADE DE CRIANÇAS DE CRECHE”**, sob responsabilidade da pesquisadora, cujo objetivo é investigar a exploração lúdica no cotidiano da criança de seis a vinte quatro meses de idade para centros de educação infantil e creches, fundamentado nos postulados piagetianos.
2. Pelo presente instrumento o colaborador e o responsável dá seu pleno consentimento para que suas manifestações nas atividades realizadas durante a pesquisa sejam acompanhadas pela pesquisadora assim como eventuais entrevistas a ela concedidas, pelo responsável colaborador, sejam utilizadas como material de análise na referida pesquisa.
3. O colaborador e o responsável dá também seu consentimento para que sejam utilizadas, como material de pesquisa, eventuais materiais produzidos nas atividades de que aquele tenha participado.
4. A pesquisadora se compromete a responder a qualquer pergunta ou esclarecer o colaborador/responsável de qualquer dúvida relacionada à pesquisa;
5. É direito do colaborador e do responsável não serem forçados a responder a quaisquer perguntas que não desejem ou julguem prejudiciais à sua integridade pessoal e moral;
6. O colaborador/responsável pode, de forma unilateral e sem necessidade de motivação, retirar a qualquer tempo seu consentimento de colaboração e participação do colaborador (a) no presente estudo.

7. A pesquisadora se compromete a não identificar, direta ou indiretamente, a pessoa do colaborador e do seu responsável, abstendo-se de mencionar no produto ou na divulgação da pesquisa nomes, apelidos, datas de nascimento, locais de trabalho ou outros indicadores que permitam individualizar o colaborador/responsável.

8. A pesquisadora se compromete a cientificar a ambos, sempre que por eles solicitado, dos resultados da pesquisa e da participação do colaborador nela.

9. O presente documento é elaborado em duas vias, ficando uma em poder de cada uma das partes deste acordo de colaboração.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20____.

Responsável:

Pesquisadora: PAULA DE SOUZA BIRCHAL