

NOTAS SOBRE A AFETIVIDADE, A COGNIÇÃO E A DIMENSÃO MOTORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Luiza Silva Melo ¹

Marina Camila Silva de Lima ²

Maria da Conceição Ferreira da Silva ³

Emmanuelle Christine Chaves da Silva ⁴

RESUMO

A Educação Infantil é a primeira etapa do processo formativo do sujeito. Nela, além da criança aprender enquanto brinca, ela percorre uma trajetória de desenvolvimento que contempla as dimensões da cognição, da afetividade e motora. Tais dimensões são contempladas na Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon. Partindo deste pressuposto, o presente trabalho objetiva compreender como as dimensões da afetividade, cognição e motora se caracterizam nas ações de crianças que compõem o Grupo V de uma instituição pública de Educação Infantil da Região Metropolitana de Recife. Além disso, o trabalho propõe também analisar a partir de que atividades a educadora de referência da turma parece promover as referidas dimensões no dia a dia de sua sala de aula. Com um olhar atento para as relações presentes no processo de ensino e aprendizagem, focalizando as relações criança-criança e criança-docente, o presente trabalho surgiu de uma proposta integrativa feita por meio da disciplina de Prática Educacional, Pesquisa e Extensão — Educação Infantil (PEPE — EI) no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Os dados emergiram a partir da observação da turma durante uma semana. Assim, o presente relato busca apontar de que maneira as dimensões afetiva, cognitiva e motora se apresentam em crianças com idades entre 5 e 6 anos. Apontando as nuances entre tais dimensões, com base na Teoria Psicogenética de Henri Wallon.

Palavras-chave: Educação Infantil, Relato de Experiência, Afetividade, Cognição, Dimensão Motora.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, luiza.silvamelos@ufrpe.br;

² Graduado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, marina.camila@ufrpe.br;

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, conceicao.ferreira@ufrpe.br;

⁴ Doutora pela Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, emmanuelle.csilva@ufrpe.br;



A concepção de infância é uma invenção recente. Na Idade Média, crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, mas hoje entende-se que a infância é uma “construção histórica e social”, com “múltiplas ideias de criança” coexistindo (OLIVEIRA, Z., 2008, p. 47). Essas concepções orientam as ações do poder público e privado. Tais ideias, advindas da modernidade, foram impulsionadas pela Revolução Industrial, quando a criança passou a ser vista como um sujeito integral e de direitos. Esses avanços, aliados à urbanização, geraram a ruptura da família patriarcal para a nuclear e levaram mais mulheres ao mercado de trabalho.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento infantil não pode ser entendido fragmentadamente, utilizamo-nos como referencial a Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon. Nessa perspectiva, o conhecimento emerge da interação/integração de diferentes campos funcionais: a afetividade — numa perspectiva de tudo que afeta o sujeito, não atrelada a amorosidade —, a cognição — a capacidade de pensar — e a dimensão motora — enquanto uma ferramenta para a comunicação e interação.

Pretende-se aqui, a partir de um olhar atento, narrar a respeito da prática pedagógica real, sob as lentes da teoria walloniana, materializada no “chão da escola”.



A fim de não somente identificar a presença desses campos funcionais, mas também compreender de que maneira as atividades propostas pelas educadoras — de referência e aula-atividade — e as interações espontâneas entre as crianças (criança-criança e criança-docente) favorecem ou não o desenvolvimento integrado do indivíduo.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, elaborada a partir de um relato de experiência. O recurso metodológico escolhido para ancorar nossa pesquisa foi a etnometodologia através da observação participante, pois, a todo instante, [...] o pesquisador precisa fazer uma imersão no mundo dos seus sujeitos; ele não pode ser um observador neutro das atividades deles, mas precisa subjetivamente torna-se um deles (ANGROSINO, 2009, p. 21).

Durante cinco dias consecutivos, no período de 25 a 29 de novembro, foram realizados registros detalhados da rotina de uma turma do Grupo V. Buscamos capturar não somente as atividades estruturadas, mas também as interações livres, as falas das crianças e das professoras, os conflitos, as brincadeiras e a organização do espaço e do tempo na sala de aula.

A instituição observada é uma creche pública localizada em uma área urbana da Região Metropolitana de Recife. A turma do Grupo V é composta por crianças com idades entre 5 e 6 anos, incluindo alunos com desenvolvimento típico e crianças neurodiversas, como uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A equipe pedagógica em sala era composta por duas professoras que se revezavam — a regente, que ministra quatro aulas e a responsável pela aula atividade —, uma estagiária e uma Assistente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), dedicada a uma criança específica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação da prática pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) revela uma profunda coerência com os pressupostos teóricos de Henri Wallon, que postula o desenvolvimento infantil como um processo sincrético e indissociável. Longe de uma abordagem fragmentada que isola habilidades, a práxis observada demonstra que os conjuntos funcionais — afetivo, motor e cognitivo — não somente coexistem, mas operam em constante interdependência, formando a “pessoa completa”.



A rotina escolar, mesmo quando atravessada por desafios externos como a paralisação de ônibus no primeiro dia em campo, evidencia que é a gestão integrada desses conjuntos que sustenta o processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão afetiva, em particular, emerge como o alicerce fundamental sobre o qual as demais aprendizagens são edificadas. Ela não é tratada como um componente acessório, mas como o vetor principal da práxis pedagógica. Isso se materializa, primeiramente, nos rituais de acolhimento e reconhecimento. A “chamadinha” do primeiro dia, por exemplo, transcende sua função burocrática; ao utilizar a “música das meninas” e a “música dos meninos”, convidando cada criança ao centro da roda para dançar, a professora transforma um ato de contagem em um momento de celebração da identidade e do protagonismo individual. O corpo (ato motor) torna-se o veículo da expressão afetiva.

Esse cuidado com o “eu” estende-se à construção de uma ética coletiva. A leitura de “A Galinha Ruiva” — no primeiro dia de observação — e “Joana, a joaninha sem pintinhas” — no quinto e último dia de observação — não são meras atividades de letramento; são dispositivos pedagógicos para introduzir conceitos complexos como perdão, cooperação e, fundamentalmente, o respeito às diferenças. A educadora das aulas atividades, no último dia, é explícita ao afirmar que todos devem ser respeitados, “não importa a aparência”. Essa construção de valores é reforçada por intervenções verbais diretas da Professora regente, que estabelece preceitos de convivência social (“não cuidar da vida do outro, mas da sua própria, a menos que o outro precise ser ajudado”).

A afetividade, aqui, ganha um contorno ético. A segurança passada pelas profissionais e a manifestação da dimensão afetiva é o que permite à criança explorar o mundo e, conseqüentemente, aprender. Gerir as emoções é, talvez, a evidência mais robusta dessa práxis. A intervenção, quando um aluno, em explosão de raiva, grita e arranca um cartaz, é exemplar da teoria walloniana. A professora não nega a emoção; ela a valida (“explicou que ele tinha o direito de se chatear”), mas, simultaneamente, estabelece um limite claro para a ação (“mas não de bater ou destruir as coisas”). Nessa mediação, a docente utiliza a linguagem (cognitivo) para auxiliar a criança a diferenciar a emoção (afetivo) de sua expressão motora desregulada, ensinando o princípio da autorregulação.

Uma vez alicerçado em um ambiente afetivo bem construído, o conjunto motor é explorado em toda a sua complexidade, transitando da expressão livre ao movimento controlado e instrumental. A observação no solário — que, podemos definir, como



proveitosamente caótica — é de suma importância nessa análise. Essa explosão de corridas, pega-pega, estrelinhas e “plantar bananeira” não é desordem, mas a manifestação da “inteligência sensório-motora” em sua forma mais pura. É o corpo explorando seus limites, o espaço e a interação social sem um roteiro pré-definido, sendo essencial para o gasto de energia e a descoberta psicomotora.

Ao mesmo tempo, que não descartamos a importância — ou a diminuímos — da atuação pedagógica no desenvolvimento e/ou refinamento deste ato motor, integrando-o à cognição e ao ritmo. Como foi observado no terceiro dia de imersão, a dança das cadeiras — uma atividade de alta complexidade que exige uma integração total: a motricidade (correr, parar, sentar), a atenção cognitiva (escutar a música parar) e, crucialmente, o raciocínio matemático (a percepção da correspondência e do conceito de número predecessor). Além disso, a atividade mobiliza intensamente o afetivo, exigindo que a criança lide com a frustração da eliminação, aprendendo o “saber perder”. Da mesma forma, os exercícios rítmicos com ícones (bater palmas, pés, estalos) e as cantigas de roda refinam a coordenação e a capacidade de seguir padrões, unindo o corpo à escuta atenta.

No que compete a motricidade fina, ela é acionada constantemente, seja por meio do brincar livre, ao utilizar massa de modelar ou de formas mais complexas, realização de dobraduras para a construção de um pinheiro de natal. Esta última exigiu planejamento, precisão no movimento de dobrar os círculos e coordenação na colagem ordenada para formar a árvore, demonstrando um ato motor orientado por um objetivo cognitivo claro. O próprio exercício de respiração, no qual as crianças “cheiravam a flor e sopravam a vela”, é uma evidência da consciência corporal, utilizando o motor (respiração) como ferramenta para o autocontrole (afetivo).

A integração entre os aspectos motores e cognitivos são indissociáveis na formação do sujeito. Tomando o trajeto “musicado” para o refeitório, utiliza parlendas para dar cadência à caminhada em fila, fundindo movimento e linguagem oral. A participação ativa da professora e da estagiária em pular corda qualifica o momento, transformando a brincadeira motora em aprendizado mediado, até mesmo ao fazerem uma olimpíada de pular corda. Fica claro, portanto, que o ato motor nunca é um fim em si; ele é, simultaneamente, expressão do “eu” e instrumento para a construção do pensamento.

É na dimensão cognitiva, entretanto, que a interdependência dos conjuntos se torna mais evidente. O aprendizado de conceitos abstratos, como letramento e



matemática, não ocorre descontextualizadamente, mas sim ancorado nas práticas sociais, nos jogos e na afirmação da identidade. O processo de letramento, por exemplo, é observado de forma processual e significativa. Inicia-se com a mobilização de saberes prévios e a consciência fonológica — como na escrita da palavra “galinha”; avança para um ato de autonomia e identidade — quando as crianças são convidadas a escrever seus próprios nomes; e culmina em uma análise estrutural da língua, ao explorar o acento, o som do “R” e a contagem de sílabas da palavra “árvore”. Tal percurso demonstra uma pedagogia que entende a escrita não como mera codificação, mas como apropriação de um bem cultural ligado à identidade (afetivo) e à representação do mundo (cognitivo).

O raciocínio lógico-matemático segue o mesmo princípio da aplicação funcional. Ele está presente na rotina da roda de conversa (contagem e soma da presença), estrutura a brincadeira (dança das cadeiras) e é explorado em sua plenitude em atividades lúdicas planejadas. A atividade de boliche é, talvez, a síntese perfeita da práxis observada. Esta única atividade integrou robustamente todos os conjuntos funcionais:

- Ato Motor: O exercício psicomotor do arremesso, exigindo força, mira e controle postural.
- Cognição: Uma aula completa de matemática aplicada. As crianças contaram pinos, realizaram operações de adição e subtração (“Se três caíram, quantos ficaram em pé? 3! $3 + 3$ é 6!”), organizaram os dados em um gráfico de pontos e, inclusive, mobilizaram a lógica da ordem alfabética para definir a sequência dos jogadores.
- Afetividade: A professora mediu ativamente o ambiente social, transformando uma tentativa de “agourar” em um incentivo ao “torcer pelo sucesso dos colegas”, fomentando a cooperação e a gestão da frustração.

Em suma, a análise das observações corrobora que a prática pedagógica no CMEI é inovadora e eficaz por se alinhar fundamentalmente à tese da indissociabilidade de Wallon. As docentes não ensinam “partes” da criança; elas orquestram experiências ricas onde a segurança afetiva permite a exploração motora, e esta, por sua vez, serve como veículo para a estruturação do pensamento cognitivo. A aprendizagem, portanto, é a própria manifestação da “pessoa completa” em seu processo de desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao analisarmos os cinco dias de imersão com a turma de Grupo V de EI revela, contundentemente, a pertinência e a aplicabilidade da Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon no contexto escolar. Ficou evidente que as dimensões da afetividade, da cognição e da motricidade não são domínios separados, mas campos funcionais em constante interação, que se integram e se influenciam mutuamente a cada momento da rotina pedagógica.

A dimensão motora manifestou-se como o suporte para a ação e a expressão. Seja por meio do brincar livre no solário, na coordenação motora fina, enquanto escreve o nome ou ao montar um pinheiro com dobraduras de papel. O cognitivo esteve presente em todas as atividades, desde as mais estruturadas, como os exercícios de contagem, soma e análise fonológica, até as mais lúdicas, como o jogo de boliche, que se transformou em uma rica experiência de aprendizado matemático. A observação demonstrou que a aprendizagem significativa ocorre quando o conhecimento é construído ativamente e contextualizada, em diálogo com os interesses e as ações das crianças.

Por fim, a afetividade revelou-se como o cimento que une todas as experiências. Ela esteve presente no acolhimento de cada criança, na mediação de conflitos, na validação das emoções, na celebração das conquistas coletivas e no ensino explícito de valores como o respeito e a cooperação. As intervenções das professoras ao lidar com a frustração, a raiva e a alegria mostraram que o desenvolvimento socioemocional é tão crucial quanto o aprendizado de letras e números.

O presente estudo reforça a concepção de que a prática pedagógica na Educação Infantil deve, necessariamente, ser integradora. Planejar atividades que mobilizem simultaneamente o corpo, a mente e as emoções é fundamental para promover o desenvolvimento pleno da criança. O trabalho das educadoras, com suas diferentes abordagens e estratégias, ilustra um compromisso com essa visão holística, reconhecendo cada criança como uma “pessoa completa” em constante formação. Conclui-se, portanto, que olhar para o cotidiano da sala de aula através das lentes de Wallon não é apenas um exercício teórico, mas uma ferramenta poderosa para qualificar a prática e reafirmar o compromisso com uma educação verdadeiramente humana e integral.

REFERÊNCIAS



ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 24 ed. [s.l.]: Vozes, 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

