

Afeto e Auto-Estima nas Relações Interativas na Educação Infantil

Affect and self-esteem in the interactive relationships in the Children Education

Simão de Miranda, doutorando em Psicologia no Instituto de Psicologia da UnB, mestre em educação pela Faculdade de Educação da UnB, Docente de Graduação e Pós-Graduação nas Faculdades JK de Taguatinga - DF.

Correspondências relacionadas a este ensaio podem ser endereçadas a:
simaodemiranda@gmail.com - Site: www.simaodemiranda.com.br

RESUMO

Este artigo discute o afeto e a auto-estima nas relações interativas promovidas na educação infantil. Apresenta possibilidades conceituais para ambos os construtos e suas relações com o binômio inteligência/escolarização, compreendendo que, entre as necessidades que precisamos suprir para a garantia da sobrevivência, da vivência e da convivência humana no contexto sócio-histórico-cultural, está a afetiva. Discorre sobre a unidade afeto/cognição a partir de Wallon e Vigotski; destaca a comunicação afetiva e seu papel na construção da auto-estima em contextos de aprendizagem. Defende o investimento na afeição e na auto-estima no processo de ensino-aprendizagem infantil, tendo por base estudo empírico em curso promovido pelo autor deste texto.

Palavras-chave: Auto-Estima. Afeto/Cognição. Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article discusses the affection and the self-esteem in the interactive relationships promoted in the infantile education. It presents conceptual possibilities for both constructs and its relationships with the binomial intelligence/school education, understanding that, among the needs that we needed to supply for the warranty of the survival, of the existence and of the human coexistence in the social-historical-cultural context, it is the affective. Discusses about the unit affection/cognition starting from Wallon and Vygotsky; highlights the affective communication and its role in the construction of the self-esteem in learning contexts. It defends the investment in the affection and in the self-esteem in the process of children teaching-learning, being based in the empiric study in course promoted by author of this text.

Keywords: Self-esteem. Affection/Cognition. Children Development. Children education.

Se recuperarmos a história da educação,
constataremos que houve sempre um desajeito para
lidar com o afeto.

Regina Leite Garcia (1999, p. 32).

Dos conceitos possíveis

O afeto, do latim *affectus*, corresponde no português, (Ferreira, 1999, p. 62) a “sentimento de amizade”, “afeiçoado a”, “carinho”, “afabilidade”. Assim, quando se pensa em “afeição”, vêm naturalmente à mente essas imagens, relacionadas a cuidado, acolhimento, aceitação, afago. Em outra raiz etimológica (Cunha, 1986, p. 19), ao adjetivo **afeto** somam-se, às traduções anteriores, “sujeito a”, “dependente de”. Ou seja, receber ou doar afeto representa uma situação de abertura, de sujeição ao ato afetivo. Pretender compreender este fenômeno requer reconhecer que, entre as necessidades que precisamos suprir para a garantia da sobrevivência, da vivência e da convivência humana no contexto sócio-histórico-cultural, está a do afeto.

Por outro lado, para ser **afeto**, precisa **afetar**, tocar, contactar, atingir aquele que estava “sujeito a” fazendo-o mudar de estado. Dessa forma, o afeto é uma emoção que logo avistamos, porque se materializa e, desta forma, se comunica, se avista. Então, a emoção passa a ser afeto quando denunciada pelo aspecto comportamental.

A estima, derivação do verbo latino *aestimare* (Ferreira, 1999, p. 836), entre suas acepções, apresenta “apreciar”, “prezar”; mas, também, “determinar por cálculo ou avaliação o preço ou valor de”. Igualmente em Cunha (1986, p. 331), adotando-se uma visão exclusivamente etimológica, **estima** compreende “avaliação”, “apreço”, “amor”. “Apreço”, “apreciação”, como se vê, remetem-se imediatamente a **preço, estipular valor, valorar**, ao mesmo tempo em que se coaduna com as filigranas do prezar e do amor, às sutilezas da benquerença, ou aos seus opostos mais extremados, que no caso da auto-estima são dirigidas ao próprio sujeito.

Não é nada simples o exercício de dissecar o afeto enquanto constituinte da psique humana, uma vez que, na sua irretorquível aliança com o plano cognitivo, originariamente visto como uma emoção, pode – noutro momento – fundar-se como um sentimento. As dificuldades começam a se apresentar quando se tenta

entender as emoções. O plano da emoção acolhe os mais diferentes e importantes fenômenos, como a alegria, o medo, a tristeza, a ira e o afeto. Conseqüentemente, o afeto é uma das cinco emoções fundamentais e o comportamento humano perpassa (e é perpassado) por todas elas, inevitavelmente, ao longo do curso da vida.

Didaticamente, Berne (1995) entende que as emoções são fenômenos que se expressam por meio de reações pujantes, mas de curta duração, a exemplo do medo, do pranto, da paixão ou do riso. Os sentimentos, por seu turno, se diferem por durarem mais tempo e por não se expressarem com pujança, a exemplo da amizade e da ternura. Portanto, a emoção do afeto, se consolidada, pode vir a tomar forma de sentimento do afeto. Dessa forma, se justificam as declarações ao mundo: – Estou me **sentindo** “assim” ou “assado”! Ainda, se se compreendem as emoções como herança evolutiva, uma vez que se utilizava dela como mecanismo de defesa e de garantia à vida nos primórdios, quando – por exemplo – das reações de medo ou de coragem frente ao ambiente ainda inóspito a desbravar, pode-se entender também que o fenômeno da auto-estima já compunha essa estrutura primordial. Investir-se de coragem ou de medo era atitude resultante dos processos de auto-atribuição dos valores correspondentes.

Coopersmith (1967), acenando para a auto-estima enquanto um conjunto de valores pessoais que se embute nas atitudes que voltadas a si mesmo, representados nas polaridades de auto-aceitação ou de auto-rejeição, de reconhecimento de capacidades ou de incapacidades, de sucesso ou de fracasso, como insinuado no final do parágrafo anterior, é um dos diversos autores que se afilia à idéia do afeto como mobilizador fundamental do processo de construção da auto-estima.

Já em Aristóteles (384-322 a.C.), o avô da Psicologia, tem-se que a motivação humana é conduzida por meio de dois extremos: afeição e desafeição.

Assim, a mente dirige o indivíduo em direção do agrado e repele o desagrado. O humano é impelido para a conquista de uma adequada auto-estima e para a rejeição à polaridade insólita desse eixo.

Do Afeto, auto-estima, inteligência e escolarização

O afeto cumpre função capital na atividade da inteligência e isso faz uma grande diferença no mundo acadêmico, desde os apaixonantes banquinhos da

escolinha às temidas bancas das pós-graduações. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e, assim, não haveria espaço para a inteligência operar. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, desde a mais tenra idade. Piaget (1962) ressalta que na relação entre inteligência e afeto, este produz ou pode produzir o desenvolvimento de importantes estruturas cognitivas. Alerta, ainda, que a condição do afeto pode retardar ou acelerar a formação de tais estruturas. Assim, é inquestionável a valorização do afeto na criança em início de escolarização, uma vez que vai coadjuvar na fundação das estacas da auto-estima.

Vigotski (1996) cunha a clássica expressão “função mental” para acenar aos conceitos de pensamento, memória, percepção e atenção, dimensões pilares do processo educativo. Assim, para ele, a gênese do pensamento está na motivação, no interesse, na necessidade, no afeto e na emoção, combustíveis essenciais da auto-estima.

Da unidade afeto-cognição na construção da auto-estima

Wallon (apud WEREBE; NADEL, 1996), plantando a idéia de uma psicogênese da pessoa completa, leva em conta o sujeito como um todo. Seus afetos, emoções, motricidade e ambiente físico estabelecem-se em um mesmo nível. Intérprete de Wallon, Galvão (1995), ao se referir aos estágios wallonianos do desenvolvimento humano, lembra que esses ocorrem sucessivamente preponderando o binômio afeto/cognição. Assim, no estágio impulsivo-emocional, característico do primeiro ano de vida, o afeto norteia as reações que a criança apresenta aos que a rodeiam. Portanto, entende-se que, fundada na dimensão cognitiva da auto-estima, a criança já nesse estágio dimensiona as informações percebidas, idealiza e conclui acerca dela mesma. Na dimensão afetiva, por sua vez, procede às valorações do que julga bom ou ruim em si mesma, em um movimento de gosto ou desgosto, apontando para a sua auto-estima.

Temos em Vigotski (1996, p. 57), rompendo a dicotomia razão-emoção, a idéia primordial da unidade cognição-afeto no desenvolvimento humano. Para ele,

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, exclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que esses variem, já que mantém uma certa relação com nossos pensamentos.

Apoiado nos ombros de Vigotski (1996), ao sinalizar que sentimento e pensamento em algum momento se casam, defende-se aqui que a auto-estima surge daquilo que o sujeito representa valorativamente para si mesmo, quando se avalia, cognitiva e/ou afetivamente, nas mais diversas facetas, como a pessoal, a familiar, a social ou a acadêmica.

Garcia (1999, p. 33) soma-se a esse diálogo para postular que “o afeto não pode ficar de fora quando se pretende melhor compreender quem somos, como aprendemos e como nos relacionamos neste nosso mundo”. Visto assim, a afetividade é um elemento fundamental nos processos do desenvolvimento cognitivo humano, notadamente na criança, e deve ser entendida como uma construção sócio-histórico-cultural que ajuda a guiar outra construção, a da auto-estima. Os sujeitos de afetos ou desafetos é resultado desses processos construtivos. Assim, a auto-estima, por apresentar como destaque o componente afetivo, pode ser entendida como o grau e a qualidade do auto-afeto ao fim das auto-avaliações globais e subjetivas que recorrentemente faz-se de si mesmo, as quais transitam do negativo ao positivo e vice-versa. A propósito, Allan Schore (2001), neurocientista interessado pela infância, em entrevista à revista *The Psychotherapist*¹, acerca de seu livro *Affect Regulation and the Origin of the Self*, chama a atenção ao afirmar que o que o sujeito, hoje, constitui-se, em grande parte, de seqüelas das interações mais remotas que teve com os pais. E, parafraseando Garcia (1999), em tais interações a qualidade do afeto não fica de fora.

Da comunicação do afeto na construção da auto-estima em contextos de aprendizagem

¹ Disponível em: <www.thinkbody.co.uk/papers/interview-with-allan-s.htm>. Acesso em: 29 nov. 2006.

O indivíduo pode comunicar o afeto de diversas formas: tácteis, verbais, vocais, faciais, gestuais, entre outras. Voltando ao ato educativo, sabe-se, este é essencialmente comunicacional e dispõe, para que se consolide, dos mesmos canais que se usa (ou se despreza) para comunicar o afeto. Portanto, como não defender que as dimensões afetivas e educativas nutrem-se simbioticamente, considerando que o ato educativo pressupõe a necessária existência de relacionamentos interpessoais? Goodlad (1983), àquela época pesquisador da Universidade de Washington, Estados Unidos, defendeu um modelo de aprendizagem participativa, em oposição às tão atuais formas passivas de aprendizagem, que menosprezam o afeto e contribuem para a derrocada da auto-estima dos alunos. Ele estudou mil escolas estadunidenses e concluiu que, em situação de ensino-aprendizagem, 70% do tempo destinado a esse processo eram dispendidos com o professor falando em direção do aluno; a segunda maior fatia desse tempo era destinada às atividades escritas dos aprendizes. Tais professores omitiam ou desprezavam quaisquer experiências que envolvessem sentimentos e emoções, mesmo a tristeza, o medo e a ira; que diriam da alegria, da surpresa e do afeto?!

Essa revelação, nada nova, é a de que aqueles mestres apresentavam para seus alunos as informações de maneira emocionalmente neutra, embora cômicos de que humanos não são emocionalmente indiferentes. Essa é apenas uma das tantas pesquisas que desnudam tal realidade indesejável. Um fato não se discute: a qualidade do afeto e a forma pela qual ele transita pelas vias abertas das relações interpessoais o validam como elemento inarredável nos processos de construção da auto-estima, fundamentalmente nas primeiras veredas da jornada escolar.

Sabe-se o quanto a privação do afeto compromete o desenvolvimento humano, desde as primeiras experiências de apego materno. Como Valsiner (2001) já apregoara, a vida afetiva humana é a base para todas as condutas e o desenvolvimento das relações afetivas com o mundo é provavelmente a questão mais básica da psicologia do desenvolvimento. Para ele, reforçando a concepção da unidade cognição-afeto, as formas que se usam para avaliar as características físicas ou comportamentais dos outros são construídas afetiva e cognitivamente ao mesmo tempo. Valsiner (2001) noticia que a relação afetiva com o mundo é o alicerce de todo o conjunto dos processos mentais e que os encontros com o ambiente são sempre novos e cheios da incerteza do momento imediatamente

posterior. Coadunando-se com estas asserções, Coopersmith (1967), Maccoby (1980) e Swayze (1980), clássicos estudiosos da auto-estima, assinalam de forma semelhante que as crianças, ao auferirem informações que os adultos significativos têm acerca dela, transformam tais impressões em imagens positivas ou negativas sobre si mesmas. Dessa forma, o contexto, notadamente o imediato – composto pelos outros significativos –, mediado pela linguagem (verbal ou não-verbal) sustenta a construção da auto-estima.

Faz-se oportuno reconvocar Valsiner (1989? 1999?) para o diálogo, uma vez que – à luz da perspectiva histórico-cultural, que distingue nosso desenvolvimento biológico do psicológico –, salienta que o desenvolvimento humano é inerentemente social e que toda a estrutura do processo psicológico – cognitivo e afetivo – desenvolve-se em conjunção com o desenvolvimento da interação social da criança. Compreende-se aqui que o processo educativo é eminentemente fundamentado, no plano geral, pelas teias das interações sociais promovidas pelo mesmo, e no plano específico pelos contatos afetivos da criança com seus pares e sua professora, assim como, ao mesmo tempo, consigo mesma. Visto assim, sempre que se considera uma relação interativa, se pressupõe a ocorrência do agrado ou desagrado, que na constância das suas ocorrências vão ajudando na construção da sua auto-imagem.

O pesquisador cubano Manuel Calviño (apud Leite, 1999, p. 103) concebe os afetos como possuidores de “um caráter universal” e que “são expressivos e, sem exceção, comunicativos no sentido de que implicam em contágio”. Novamente aqui, a questão do contato, do afetar o outro. A realidade mais dura e incongruente, e que precisa ser superada, é que, como bem descreveu o músico Renato Russo (1996), na canção Esperando por Mim, cada um permanece ilhado pela própria arrogância, reclamando que o mundo é que não é afetivo. Resiste à impressão de que tratar de afeto em um cenário antropofágico como o que se vive nos dias que correm é piegas, ou revelador de “fraquezas”. Talvez por isso Russo cantasse: “(...) O mal do século é a solidão/cada um de nós imerso em sua própria arrogância/esperando por um pouco de afeição² (...)”. Pouco antes disso, Adélia Prado (1991, p. 67), mineiramente, já alertara no poema Ensino: “minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do

² Legião Urbana, A Tempestade, EMI, 1996.

mundo é o sentimento”. Pode-se entender claramente que o evento prioritário é o sentimento, condição primeira do ensinamento. Ao referir-se a sentimento, traz-se Humphreys (2001, p. 16) para o debate, que circunscreve auto-estima a duas expressões dentro de uma frase-chave: “existem duas dimensões principais da auto-estima: *o sentimento de ser amado e o sentimento de ser capaz*”. (Grifo do autor do artigo). Portanto, se o afeto é algo que para existir precisa ser provado, sentido, saboreado, a auto-estima o é igualmente.

Minkowski (1999a, 1999b ?), fenomenólogo da temporalidade, dedicou grande parte do seu trabalho ao *pathos* humano, a discutir a angústia, o afeto e a expressividade. Vale comentar que na filosofia *pathos* associa-se à noção de paixão e afeto. Largamente utilizado por Sófocles, refere-se – em um dos seus dramas mais conhecidos – à paixão bendita de Antígona, filha de Édipo e Jocasta, dedicada ao seu irmão Hémon. Minkowski (1999a) postula que a atenção, a simpatia e o *élan* pessoal não são atos direcionados ao outro, mas ao mundo. De forma belíssima, assim explícita, ao sublinhar o caráter comunicativo-contangente do afeto:

em um movimento de simpatia, feito em direção de meus semelhantes e ao fazer minhas a sua alegria ou a sua dor, sinto-me comunicar com ele de modo tão íntimo quanto possível; mas ao mesmo tempo, a este aspecto mais concreto de meu movimento de simpatia, vem se superpor o elemento de plenitude, de contato vital com o vir a ser inteiro (p. 97-100).

Em um outro trabalho, onde trata da noção do contato e da transferência afetiva, Minkowski (1999b, p. 665-681) destaca que “falamos longamente do bom e do mau contato afetivo. Esse contato salta à vista no eu-tu, no encontro humano, fonte e meio do conhecimento do outro”.

Novamente, o encontro humano se coloca como o sustentáculo primordial do afeto, fundamentalmente na infância, fase onde o desenvolvimento psicológico intensifica a construção da personalidade, sustentado nas inter-relações do sujeito com seus contextos. Portanto, as interações promovidas pelo professor no ambiente de sala de aula podem ou não promover o necessário sentimento de autoconfiança na criança e as conseqüências de uma baixa auto-estima podem passar despercebidas pela maioria das pessoas.

A percepção mostra-se aqui como um mecanismo de sumo valor. Se a criança percebe o acolhimento, a valorização dos seus esforços, a escuta sensível e verdadeira a partir do professor, decerto acolherá, valorizará os esforços dos coleguinhas e disponibilizar-se-á igualmente às escutas sensíveis, colocando em movimento um círculo virtuoso auto-retroalimentador do afeto, favorecendo evidentemente a auto-estima e, por conseguinte, o processo educativo. Conseqüentemente, como aduz Silva (2004, p. 25), “a afetividade pode ser comparada às lentes de óculos através das quais, a criança vê o mundo, no entanto, se as lentes dos óculos estiverem mal ajustadas a criança passa a ter uma visão distorcida da realidade”.

Do investimento no afeto e na auto-estima no contexto da aprendizagem infantil

Um estudo empírico em curso vem atestando a imperiosa necessidade de vigoroso investimento no binômio afeto/auto-estima infantil em contexto de aprendizagem. O autor deste artigo pesquisa doze crianças de primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia do Distrito Federal, sendo seis com indícios de baixa e seis de alta auto-estima, intentando compreender como se dão os processos de construção da auto-estima, sob a ótica da proposta sociocultural construtivista. À luz de um dos seus objetivos, a identificação de padrões comunicativos nas díades criança-criança e professora-criança(s), obteve-se o seguinte, no ponto de encontro das convergências perceptivas da professora e das crianças:

1. Na percepção da professora, obtida por entrevista, entre os fatores que podem afetar a construção da auto-estima das crianças-alunos está “...aquilo que ela [Ela? A professora? Elas? As crianças? Ambíguo.] ouve das pessoas mais próximas dela (...) a professora, no caso, é determinante, aquilo que ela ouve e até aquilo que ela não ouve, mas que ela expressa com gestos, com atitudes é determinante na vida de uma criança...” A professora acertadamente considera que tais influências se dão de forma diferente quando os sujeitos estão entre pares: “os coleguinhas também influenciam, mas acho que não é o mesmo peso daquilo que uma professora fala (...)”. Certamente é preciso levar em conta, em se tratando dos processos relacionais da construção da auto-estima, as posições de simetria e assimetria dos sujeitos em interação. A professora lembra: “(...) o coleguinha é

igual a ela. Não sei, posso estar enganada, mas acho que não tem o mesmo peso!”. A professora compreende que, enquanto educadora, tem certeza que pode influenciar o processo de construção da auto-estima da criança e, coadunando-se com teorias vigentes, declara: “a criança que sente que é bem aceita na sala de aula, que é vista, que a professora se preocupa com ela, trata de forma carinhosa, tem mais chance de construir uma auto-estima mais positiva!”. Destaca, voluntariamente, a íntima relação da auto-estima com o afeto, e que esse pode ser manifestado das mais variadas formas. Na sua fala reconhece que não é “aquela professora carinhosa, de ficar toda hora abraçando, beijando, mas as crianças percebem na forma de você falar, de tratar... Existem várias formas de expressar afetividade!”.

2. Coadunando-se com o olhar da professora, nas condutas das crianças, percebidas por meio da construção de sociograma da turma, em repostas à pergunta: – “quem você escolheria como amigo (a)?”, são apontadas como as mais populares as de fato mais comunicativas em sala e, não coincidentemente, três dentre as seis portam indícios de alta auto-estima. Assim como, foram assinaladas como as menos populares aquelas mais introvertidas. Dessas, quatro estão no grupo indicial de baixa auto-estima.

Reforçando ainda mais tal premissa, nas condutas das crianças percebidas pela forma voluntária de agrupamento na distribuição dos lugares de sentar, os menos comunicativos dispersam-se pelo espaço, enquanto os mais comunicativos situam-se lado-a-lado.

Considerações finais

Finalmente, neste inefável devenir humano, urge – homens de ciência – intensificação dos estudos neste campo no sentido da abertura de possibilidades de compreensão dos fenômenos que guiam a dimensão do afeto e a construção da auto-estima da criança em situação de aprendizagem; é urgente que pais e educadores convençam-se verdadeiramente da valorização da afetividade e da auto-estima em todas as ações humanas, destacadamente nas relações interativas do processo educativo infantil. Porque, entusiasmados pelo contágio afetivo, pode-se – quiçá – mirar os olhos faiscantes das crianças/alunos, tomar suas mãos esperançosas, dar vida e fulgor às suas centelhas, transformando-as em chamas

vivazes e tremeluzentes. Assim, far-se-á o melhor para a invenção de um mundo melhor.

Referências

ARISTÓTELES

BERNE, Eric. **Os jogos da vida**: a psicologia transacional e o relacionamento entre as pessoas. São Paulo: Nobel, 1995.

COOPERSMITH, Stanley. **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: Freeman, 1967.

CUNHA, Antônio. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque. **Novo Aurélio Século XXI**: O dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GALVÃO, Isabel. **Wallon**: Uma concepção dialética do pensamento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Regina Leite. O afeto entra mais uma vez na escola... desta vez por outras portas. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 83, p. 32-38, dez. 1999.

GOODLAD, John. **A Place Called School**: Prospects For The Future. Hightstown, NJ: McGraw Hill, 1983.

HUMPHREYS, Tony. **Auto-estima**: A chave da educação para seu filho. São Paulo: Ground, 2001.

LEITE, Isabel. **Emoções, sentimentos e afetos**: uma reflexão sócio-histórica. Araraquara: JM, 1999.

MACCOBY, Eleanor. **Social development**. New York: Wiley, 1980.

MINKOWSKI, Eugène. **Vers une cosmologie**. Paris: Éditions Payot & Rivages. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto para uso dos alunos da disciplina Epistemologia da Psicologia do Instituto de Psicologia da UnB, 1999a.

MINKOWSKI, Eugène. **Traité de psychopathologie**. Paris: Institut Synthélabo, Le Plessis-Robinson. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto para uso dos alunos da disciplina Epistemologia da Psicologia do Instituto de Psicologia da UnB, 1999b.

PIAGET, Jean. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **Bulletin of the Menninger Clinic**, London, v. 26, n. 3, p. 158-200, mar. 1962.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

RUSSO, Renato. Esperando por Mim. In: LEGIÃO URBANA. **A Tempestade**, Rio de Janeiro: EMI Music Brasil, 1996. CD. [incluir nas referências, retirar rodapé 2]

SCHORE, Allan. An Interview with Allan Schore, 'the American Bowlby'. In: **The Psychotherapist**, London, Autumn 2001. Disponível em: <www.thinkbody.co.uk/papers/interview-with-allan-s.htm>. Acesso em: 29 nov. 2006. [incluir nas referências, retirar rodapé 1]

SILVA, Cassiane. **Afetividade e cognição**: a dicotomia entre o “saber” e o “sentir” na escola. 2004. [?].

Disponível em: <www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0013.PDF>. Acesso em: 1 dez. 2006.

SWAYZE, Marian. Self-concept development in young children. Em: YAWKEY, Thomas D. (Org.). **The self-concept of the young child**. Provo: Brigham Young University Press, 1980.

VALSINER, Jan. **Human development and culture**: the social nature of personality and its study. Lexington, MA: Lexington Books, 1999. 1989 [?].

VALSINER, Jan. Affective fields and their development. Em: Valsiner, Jan. **Comparative Study of human cultural development**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEREBE; NADEL , 1996.