

MARIA EDUARDA CARLETO NEGRE

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

GOIÂNIA

2023

MARIA EDUARDA CARLETO NEGRE

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob orientação da professora Pollyanna Rosa Ribeiro.

GOIÂNIA

2023

MARIA EDUARDA CARLETO NEGRE

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Ma. Pollyanna Rosa Ribeiro

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof.(a). Convidado(a):

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Média final: _____

Goiânia, ___/___/2023

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho de conclusão de curso. Sem o apoio e suporte de vocês, não teria sido possível alcançar este objetivo. Em especial, gostaria de agradecer:

A minha família, em especial, a minha avó, minha mãe biológica Liliana e a minha tia Marilene que é a minha mãe do coração. Obrigada por seu amor incondicional, incentivo constante e apoio financeiro ao longo de toda a minha jornada acadêmica. Vocês são minha fonte de inspiração e força.

A minha orientadora, Pollyanna Rosa Ribeiro, pela sua orientação competente, paciência e dedicação ao longo deste processo. Suas sugestões valiosas e conhecimento especializado foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do curso, por compartilharem seus conhecimentos e experiências, e por contribuírem para a minha formação acadêmica.

Aos colegas de turma e amigos, pelos momentos compartilhados, pelas discussões produtivas e pelo apoio mútuo ao longo desses anos de estudo.

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

Maria Eduarda Carleto Negre
Pollyana Rosa Ribeiro

Resumo: Afetividade na relação professor-aluno é o núcleo central desta pesquisa bibliográfica que tem por objetivo compreender o que é afetividade e por que esse conceito é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Para isso, foi fundamental recorrer às contribuições de Wallon para conduzir essa temática, conhecer as fases de desenvolvimento estabelecidas pelo autor e como o professor pode se repertoriar para atuação docente a partir desse referencial. Mediante esses aspectos, tem como objetivo o real entendimento do âmbito afetivo para além de emoções isoladas estando presente e sendo indissociável do restante das funções psicológicas.

Palavras-chave: Educação; Professor-Aluno; Contribuições de Wallon.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 - WALLON E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	12
1.1 O INTERESSE DE WALLON PELA EDUCAÇÃO CONSIDERANDO A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	12
1.2 OS RITMOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	15
1.3 AS FASES DO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO WALLON.....	17
CAPÍTULO 2 - A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA.....	21
2.1 A RELAÇÃO INTRÍNSECA ENTRE AFETIVIDADE, CORPOREIDADE E RACIONALIDADE	21
2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON PARA A DOCÊNCIA QUE CONHECE SUA TEORIA.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	36

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca discutir o tema “afetividade na relação professor-criança” sob uma perspectiva walloniana. Esta pesquisa bibliográfica é situada no corpo da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I, do sexto período, do curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A finalidade deste projeto de pesquisa é dar suporte à escrita de uma monografia que tem como fio condutor a dimensão formativa e a afetividade no contexto ensino-aprendizagem.

Esse tema, tão relevante para o processo educativo, faz-se presente, inclusive, na legislação que rege a educação. Aqui será explicitado como ele aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Diretrizes são documentos que trazem um conjunto de orientações, guias e que ofertam linhas que definem e regulam um caminho a seguir no campo pedagógico. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), elas norteiam e orientam como a educação deve ser guiada dentro da federação brasileira da Educação Infantil ao Ensino Médio, a depender do nível educativo que ela indica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o tema deste trabalho aparece de forma explícita. Inicialmente, o Artigo 8º, inciso II, diz que a organização dos tempos e dos espaços devem garantir “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009). Isso quer dizer que a criança deve ser vista como um ser integral, completo, composta por aspectos que não se separam. Então, no meio educacional, não se pode trabalhar apenas um ou dois aspectos, mas é fundamental perceber a criança em si, globalmente, atentando-se para as diferentes dimensões que envolvem o desenvolvimento da criança.

De maneira implícita, pode-se perceber que o tema afetividade perpassa outros trechos da lei, como o que diz que a proposta pedagógica de cada instituição precisa envolver todo o grupo de profissionais e familiares para esclarecer os objetivos de aprendizagem e promover o desenvolvimento das crianças com foco nas ações de cuidar e de educar. Desse modo, os princípios éticos, políticos e estéticos devem ser resguardados e é notório que esses últimos abordam a importância da afetividade ao mencionar, no Artigo 6º, inciso III, as faces “da sensibilidade, da criatividade, da

ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. Essa lei ainda busca assegurar a formação subjetiva das crianças de forma lúdica, livre de violência, por meio de diversas experiências.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução nº 5, de 14 de dezembro de 2010, há a retomada dos mesmos princípios apresentados na lei acima mencionada. Assim, o Artigo 9º diz que o currículo do Ensino Fundamental é entendido, nessa resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades deles. Logo, como o foco é a aprendizagem de conhecimentos, a formação pessoal menciona a identidade, mas não diz textualmente sobre as questões subjetivas, socioemocionais ou afetivas.

Apesar de falar sobre a formação ampla dos educandos, sobre a “aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo”, como diz o Artigo 7º, inciso III, não aparece, explicitamente, o termo afetividade. Mesmo que o Parecer traga afetividade mais de uma vez, o texto da lei não a menciona. Esse é um dado que merece nossa atenção porque pouco se fala da afetividade, da dimensão afetiva na educação fundamental. Porém, é um fenômeno que deve ser mencionado, vez que, segundo a tese da psicogênese, a partir dos seis anos (quando se inicia o ensino fundamental) a criança experimenta vivências vitais tanto para a formação de sua personalidade quanto para sua formação física. O profissional da educação precisa, por sua vez, ter uma formação e ser amparada pelas diretrizes para que assim saiba como lidar com cada período que a criança possa estar vivendo.

Sobre a construção desta monografia, ela tem como problema central a seguinte indagação: como a afetividade se constitui como um componente essencial da relação professor-criança no processo ensino-aprendizagem? Para responder a essa pergunta, este trabalho tem como principal suporte a teoria walloniana. Além disso, esse problema está relacionado a outras questões mediadoras que servirão de apoio para o desenvolvimento desta pesquisa: quais as contribuições de Wallon para o estudo da afetividade? O que é e por quais fatores ela é constituída? Como ela comparece em cada fase do desenvolvimento humano, segundo o autor? Como a afetividade pode favorecer o ensino-aprendizagem?

A afetividade, como um aspecto da vida humana que define como cada um percebe e sente o mundo a sua volta em um contexto de relações, do sujeito com os outros e do sujeito com si mesmo, ganhou no campo educacional relevância apenas recentemente do ponto de vista histórico. Cada vez mais, na atualidade, fala-se da importância dos afetos e da saúde mental. Por isso, é indispensável pensar a respeito deste tema desde os primórdios da infância.

Como estudante de Pedagogia, o tema afetividade sempre me intrigou, porém, pude tomar consciência sobre esse fator educativo quando, em 2020, tive a oportunidade de fazer o meu primeiro estágio não obrigatório em uma instituição privada de Goiânia, atuando inicialmente com uma turma de três anos. A professora regente, em muitos momentos, comunicava-se de maneira agressiva e impaciente de modo geral com o público discente e outros profissionais. A situação que mais me chamou atenção foram episódios voltados para os momentos de roda de conversa em que uma criança que apresentava dificuldade na fala realizava suas tentativas, porém, nesse momento, a professora a recriminava, caracterizava sua expressão como lenta ou a deixava falando sozinha. Ao final de seis meses, a criança passou a se manifestar cada vez menos nas atividades e até mesmo nas brincadeiras.

Essa situação me fez questionar: como deve se desdobrar a relação entre professor-crianças? Realmente, a afetividade é um divisor de águas na resolução de problemas, assim como a aprendizagem? Qual a importância da afetividade entre professor-criança no processo de aprendizagem?

No mesmo período, vivenciei na universidade a disciplina Estágio Supervisionado I, composta por aulas teóricas e também visitas a uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Em uma ocasião, pude observar uma sala com crianças da faixa etária de três anos, a mesma que atuava na instituição particular. No CMEI, era como se estivesse em um ambiente totalmente diferente, onde as crianças tinham muito mais autonomia para proferir seus pensamentos e, mesmo algumas apresentando dificuldades, a professora sempre as ouvia de maneira muito respeitosa e afetuosa. Essa diferença nítida atizou ainda mais a minha curiosidade para o tema.

Algum tempo depois, cursei a disciplina Psicologia da Educação II em que pude estudar os principais marcos referenciais do desenvolvimento humano: Piaget, Vygotsky, Montessori, dentre outros autores contemporâneos. Nesse meio, foi

possível estudar a teoria walloniana, que explica muitos aspectos do desenvolvimento humano com destaque à afetividade.

Essa abordagem teórica, embora pouco mencionada, tem “presença” no próprio texto da lei, tal qual explicitado no início desta introdução quando foi mencionada a totalidade da formação humana composta por diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, assim como afirma a legislação, a criança é um ser que não pode ser fragmentado, sendo que, para que haja aprendizagem e desenvolvimento de qualquer espécie, ela precisa sentir-se segura e acolhida. Mas, para isso, é necessário que haja uma boa relação afetiva. Nesse sentido, a criança é concebida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Embora este objeto de estudo seja de extrema importância para a minha formação como docente, considero necessário aprofundar além do que já foi trabalhado nesse percurso, pois é a partir dele que poderei buscar mais conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao referencial teórico, esta monografia traz, como principais fontes de consulta, de leitura e reflexão, livros e artigos científicos de autores que dão suporte à discussão, tais como: Galvão (1995), Wallon (1968) e Dantas (1992). Portanto, a pesquisa utilizada é do tipo bibliográfico, que significa a investigação metodológica do tema a partir da leitura e incorporação do que já foi produzido a respeito. Logo, foram buscados, como fonte de análise, “trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros, artigos etc.” (SEVERINO, 1976, p.134).

Sobre a estrutura textual, o trabalho apresenta-se em dois capítulos. Assim, o primeiro busca contemplar a discussão e apresentação de aspectos como a biografia de Wallon, a forma de desenvolvimento do seu trabalho, assim como a apresentação das características de cada fase da psicogênese, tendo como referência a faixa etária das crianças e ainda suas condições ambientais.

O segundo capítulo traz o conceito de afetividade e destaca a atuação dessa categoria e como a mesma se relaciona com as demais funcionalidades do organismo humano, sendo uma delas a relação afetivo-motora. Aqui, também será abordado

como a práxis docente pode se beneficiar pelo conhecimento das fases do desenvolvimento e pelas contribuições de Wallon para as relações escolares.

CAPÍTULO 1

WALLON E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Wallon nos trouxe inúmeras contribuições dentro da psicologia que também são importantes para construções de teorias e para a atuação docente. Com a finalidade de contextualização e esclarecimento do seu referencial teórico, apresentam-se a biografia e os destaques teóricos do autor.

A partir dessa contextualização, buscamos conhecer a compreensão do autor sobre a trajetória e características do desenvolvimento infantil, considerando a cronologia e a idade como critérios de fases.

1.1 O INTERESSE DE WALLON PELA EDUCAÇÃO CONSIDERANDO A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Quando a criança chega à sala de aula, ingressa na escola ou inicia um ano letivo, é motivada pelos afetos que sente pela instituição, pelos colegas e professores. A afetividade é um fator, embora pouco estudado, muito relevante para os processos de interação humana e também para a aprendizagem das crianças. Desse modo, esse tema envolve os estudos sobre as contribuições de Henri Wallon como carro-chefe deste trabalho, sendo que perpassaremos aspectos como sua vida, pesquisas e realizações no campo da neurociência, impactos que trouxeram para seu campo de estudo aspectos primordiais de sua teoria, o que será discorrido com a colaboração de autores como Galvão (1995, 2003), Wallon (1968) e Dantas (1992).

Para compreendermos a sua teoria, é importante conhecermos minimamente seu contexto de produção. Henri Wallon nasceu na França, em 1879, viveu toda sua vida em Paris, onde morreu em 1962 aos 83 anos. Formou-se em medicina em 1908 e atuou como médico até 1931. Desenvolveu seu trabalho com crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Paralelamente à atuação como médico e psiquiatra, consolidou seu interesse pela psicologia da criança. Os conhecimentos no campo da neurologia e da psicologia adquiridos durante a experiência clínica tiveram importante papel na constituição de sua teoria psicológica. Foi uma vida marcada por intensa produção intelectual e ativa participação nos acontecimentos que marcaram sua época. Em sua vida e produção intelectual, tentou

ao máximo integrar a atividade científica à ação social. Com relação ao desenvolvimento infantil, os estudos de Wallon afirmam:

[...] por um lado, viu o estudo da criança como um recurso para conhecer o psiquismo humano, por outro, interessou-se pela infância como problema concreto, sobre o qual se debruçou com atenção e engajamento. É o que mostram seu interesse teórico por problemas da educação e sua participação no debate educacional de sua época. (GALVÃO, 1995, p. 23).

Procurando afirmar a psicologia como ciência, Wallon busca um estudo crítico sobre objetivos e métodos. Opõe-se a teorias que limitam a compreensão do psiquismo a um ou outro termo. Para Wallon, a intenção de reduzir as ciências do homem ao estudo de objetos exteriores passíveis de serem abordados conforme critérios de neutralidade e objetividade, tais como definidos nas ciências da natureza, não é o ideal. Para se compreender o ser humano, é indispensável considerar seus aspectos biológicos e também mentais.

O estudo do psiquismo não deve, portanto, desconsiderar nenhum desses fatores, nem tampouco tratá-los como termos independentes; deve ser situado entre o campo das ciências naturais e sociais. Para constituir-se como ciência, a psicologia precisa dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico. (GALVÃO, 1995, p. 30).

Para o autor, a constante mutabilidade e movimento da sociedade também demarca o ritmo dinâmico do psiquismo humano. Por isso, ele bebe na fonte da perspectiva filosófica do materialismo histórico-dialético¹ para tecer sua teoria sobre o desenvolvimento humano. Sendo assim, ele traz o método dessa referência teórica para seus estudos, considerando as contradições como inerentes aos processos psicológicos.

Tal qual foi apontado na apresentação deste projeto, Wallon compreende o ser humano como um todo, visto que suas dimensões não podem ser separadas em partes. Ao contrário, o autor destaca a integralidade do desenvolvimento na articulação dos campos afetivo, motor e cognitivo. Esse vínculo entre essas esferas de formação é o que sustenta a sua teoria.

¹De forma muito aligeirada, o materialismo histórico-dialético é uma abordagem que tem como grande referência a produção de Karl Marx. Sua tese é que a dinâmica social determinada pelas condições materiais de existência, a qual é determinada historicamente. Essa dinâmica é constituída por uma realidade que traz em si as contradições eminentes para a transformação e a produção de uma nova realidade.

Nesse contexto, os estudos de Wallon baseiam-se em conhecer a criança como uma realidade viva e total no conjunto de sua atividade, de seu comportamento e de suas condições de existência e, na sequência, elabora parâmetros de seu desenvolvimento, bem como as relações estabelecidas entre o “eu e o outro”.

No estudo como médico, debruçou-se sobre as articulações entre os aspectos físico-motores e o funcionamento mental, ambos amparados pelo ambiente sociocultural da criança. Nesse percurso, o autor percebeu que a interferência do meio é notória no trato do funcionamento corporal, como é o caso nas patologias, que também servem como referência importante para compreender e analisar o que é considerado dentro de uma “normalidade”, como assim ele menciona.

Através dos estudos de outras culturas, Wallon contesta a teoria do “pensamento primitivo”, que afirma a diferença na mentalidade de povos antigos e a cultura atual, e que coloca o primeiro como irracional, pois é orientado por uma crença mitológica e o segundo como racional, respaldado pela ciência. Essa abordagem criticada por ele relaciona o pensamento primitivo ao pensamento infantil, “classificando ambos como pré-lógicos” (GALVÃO, 1995, p. 34).

Para o autor, dentro dos mitos havia tentativas de explicação do que estava a sua volta. Sendo assim, as crenças antigas podem ser consideradas ciência, o que se difere do pensamento infantil. Embora haja distinções e afinidades entre a lógica infantil e a lógica primitiva, uma característica da criança e a falta de habilidade de uso de recursos materiais e de conhecimento prático dos elementos que a rodeia é o que é próprio de sua inexperiência. Já o pensamento primitivo é caracterizado pela ausência de ferramentas no meio em que se situa.

Além da antropologia, Wallon bebe em outras referências, sempre se diferenciando do que estuda. E uma delas é a elaboração freudiana que, apesar de apreciar até mesmo por ter aspectos formativos parecidos com Freud, como a formação inicial em medicina neurológica, traçou um caminho teórico bem contrastante. Enquanto a psicanálise foca no tratamento a partir da fala, Wallon permanece mais vinculado aos aspectos neurológicos, estudando nas crianças patologias comportamentais.

Diante da criança, a forma privilegiada que Wallon buscava coletar dados era a observação. O destaque a essa metodologia baseava-se em desvendar certas

atitudes a partir das relações estabelecidas naquelas circunstâncias observadas, o que abarca a perspectiva de quem observa, sua ótica, concepções e análises.

É comum que se olhe a conduta da criança como um diminutivo da conduta do adulto, como se entre ambas houvesse só diferenças quantitativas. Esta perspectiva leva à caracterização do comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências, o que obscurece a apreensão de suas peculiaridades e características próprias. (GALVÃO, 1995, p. 37).

Sendo assim, para que haja um real estudo sobre o desenvolvimento infantil, é necessário que o parâmetro de comparação da criança seja ela mesma. Dessa forma, podem-se notar as eventuais evoluções sempre tomando em comparação uma escala subjetiva.

1.2 OS RITMOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No processo gradativo de crescimento humano, biológico e psicológico, notam-se fases distintas e que possuem suas características próprias, mas a anterior sempre colabora para a posterior, tendo continuidade em um processo lógico.

Diante do aprofundamento dos estudos sobre a criança, percebe-se que, em cada uma dessas etapas do desenvolvimento, ela se organiza de acordo com o meio em que está inserida. “Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento.” (GALVÃO, 1995, p. 39). Sendo assim, o meio não é estático e, em cada estágio, é visualizado de uma forma, pois o mesmo se modifica diante da ótica da criança. Sendo assim, através da relação estabelecida com o que estiver a sua volta, o homem, no decorrer de sua vida, adquire ferramentas que compõem um cenário de grande relatividade ao desenvolvimento.

Existem, nesse contexto, aspectos que colaboram na atuação dos processos, que são os fatores orgânicos e sociais. Os fatores orgânicos referem-se aos que influenciam a constância dos mais variados processos de desenvolvimento. Eles são biológicos, e por isso tem-se a certeza de que todos passarão por eles, porém, não se pode determinar a idade em que cada sujeito os vivenciará, pois há variações orgânicas e sociais. No início da vida, o ser humano é mais dirigido pelo biológico do que pelo social. Após a fase em que se adquirem pontos importantes das habilidades

motoras básicas, o fator social toma maior relevância diante da aquisição de condutas psicológicas superiores na compreensão de padrões sociais. Sendo assim, o simples desenvolvimento do sistema nervoso não garante o real desenvolvimento das competências intelectuais avançadas, pois é diante das interações com o meio físico, social, cultural e afetivo que se garantem instrumentos para o aperfeiçoamento do pensamento.

Seguindo uma concepção vigotskiana, Wallon afirma que a forma como se concebem as etapas é marcada por conquistas, retornos e rupturas. Cada momento é permeado por profundas mudanças e subjetividades, ao mesmo tempo comportamentos típicos das etapas anteriores podem vir à tona, tornando-se comum o encavalamento de aspectos. A psicogenética walloniana discorda das concepções que colocam o processo de desenvolvimento como retilíneo e o encara como uma comum mudança, sendo que o autor afirma que essa transição não é um simples processo, mas sim uma ressignificação.

Segundo o autor, esse processo é permeado de conflitos, que podem ter origens exógenas, do exterior para o interior, sendo exemplificadas como as divergências da criança com o meio. Quando a origem é endógena, do interior para o exterior, podemos exemplificar como a mutação dos sistemas biológicos. Ao longo dessas mudanças, até que sejam estabilizadas e integradas ao corpo, as novas habilidades ficam “entregues a exercício de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio” (GALVÃO, 1995, p. 42).

Discordando de outras teorias, Wallon defende a ideia de que a desordem é essencial para o desenvolvimento, vez que, como mencionado acima, novas habilidades causam certa desordem psicológica. O autor destaca que é nos momentos de maior crise que se deve ter maior atenção, pois, de fato, pode ter sua raiz em questões biológicas, emocionais, afetivas ou socioculturais e que estão refletindo na conduta da criança.

Na tentativa de compreender o homem através de olhar mais amplo, Wallon destaca alguns aspectos, chegando ao ponto de que “a afetividade, o ato motor, a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil” (GALVÃO, 1995, p. 49). Logo, o ser humano é constituído por todos esses aspectos, sendo eles indissociáveis.

1.3 AS FASES DO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO WALLON

Em todo o processo de desenvolvimento, a criança passa por mudanças, sendo elas interiores e exteriores. Nesses processos e evoluções, há a ideia da diferenciação, que é uma das principais concepções dentro da pesquisa de Wallon. Como já dito anteriormente, embora haja uma hierarquização entre as fases do autor, é importante ressaltar que, para ele, há um movimento dialético de desenvolvimento, o que o afasta de um determinismo cronológico. Para Wallon, o sujeito se constitui na interação em um processo repleto de contradições, ambivalências e integrações. As questões e crises próprias a cada fase precisam ser conhecidas e compreendidas, não combatidas.

Diante dessa visão, Wallon, através de sua psicogenética, propõe que a criança perpassa cinco estágios de desenvolvimento, que são:

a) Impulsivo emocional:

Abrange o primeiro ano de vida, é uma fase que tem como característica principal a emoção, que é sua ferramenta para a comunicação com o social. A predominância da afetividade norteia suas reações e impressões retiradas do meio em que se encontra.

Para o autor, o primeiro estágio infantil é permeado por uma indiferenciação na concepção entre o eu e o outro. Nesse momento, não existe a ideia de diferentes ângulos, mas somente a concepção de que tudo que está a sua volta, todo o mundo exterior, faz parte de si. Somente através do contato com seu corpo, com o outro e com o mundo a sua volta, é que ela começa a associar o que são estímulos externos e o que realmente é parte de seu corpo.

Durante o primeiro estágio, que ocorre por volta de seu primeiro ano de vida, o sujeito vivencia a fase de desenvolvimento do “eu corporal” (GALVÃO, 1995, p. 51), em que o mesmo vivencia experiências que o levam à descoberta do limite existente entre seu corpo e o mundo exterior.

b) Sensório-motor ou projetivo:

Vai até os três anos de idade. É a fase em que o interesse se volta para conhecer o mundo físico a sua volta por meio do seu corpo, do toque e das diversas

fontes sensoriais, sejam visuais, táteis, auditivas, gustativas e olfativas. A aquisição do andar e do movimento de preensão possibilita a manipulação de objetos e a maior variedade de percepções e sensações. alterncia

Na segunda fase é a “integração do corpo das sensações ao corpo visual” (GALVÃO, 1995, p. 51), sendo a etapa em que se forma a concepção da imagem de si mesmo.

c) Personalismo:

Abrange as idades de 3 a 6 anos. Com a maior intensidade de socialização e ampliação das experiências vividas em comunidade, o campo afetivo torna-se o centro das relações sociais, o que também permite o maior desenvolvimento da personalidade.

Uma característica base é que ela conta com um suporte da linguagem, desenvolvida na fase sensório-motor, que é categorizada pela predominância da dimensão cognitiva. Nota-se a diferença no fato de que, na fase anterior, a manifestação da afetividade é expressa pelo choro, que exprime as necessidades mais básicas da criança, como a fome, a dor ou o sono. Já no personalismo, a afetividade é noticiada por intermédio da linguagem, do uso de ideias reais ou abstratas.

No estágio do personalismo, há a elaboração da concepção do “eu psíquico”, sendo que a condição essencial desse período é que já esteja formada a compreensão do eu e a distinção existente entre os estímulos internos e externos, que é construída no sensório-motor.

A criança vivencia conflitos com o mundo exterior, pois ela “adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, tendo sua própria perspectiva e distribuindo os outros com referência a ela própria” (WALLON, 1987, p. 285 apud GALVÃO, 1995, p. 53). Nesse período, há a necessidade de “expulsar o eu do não eu” (GALVÃO, 1955, p. 54) para que haja a construção da subjetividade.

A conduta da criança torna-se opositora, sendo comuns expressões que podem ser compreendidas como hostil, como a necessidade de ganhar jogos e brincadeiras, utilizar-se da força como recurso para se apropriar daquilo que deseja, como bater em um colega na disputa por um brinquedo, por exemplo.

d) Categorical:

Dos seis anos até a puberdade, temos a fase em que a criança possui o suporte da personalidade, o que possibilita o avanço das funções cognitivas. Os crescentes aumentos do nível intelectual despertam na criança o empenho e a curiosidade de desbravar o mundo natural, o exterior.

Nessa etapa, sobressai-se a atividade da imitação. Surgem então as brincadeiras de faz de conta em que a criança “imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, num movimento de reaproximação do outro” (GALVÃO, 1955, p. 55). Esse movimento é de essencial importância, uma vez que é através dele que se observam as possibilidades de grande ampliação das aprendizagens e sistematizações.

e) Adolescência:

É a fase em que se rompe a “tranquilidade afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe uma nova definição dos contornos da personalidade” (GALVÃO, 1995, p. 44). Esse período acarreta questões no que diz respeito à moralidade, à personalidade, aos familiares e às dúvidas existenciais. Também a afetividade novamente ganha grande significância, porém, de uma forma nunca vista antes pelo “novo corpo”, mesmo que esteja agregando as conquistas cognitivas realizadas na fase categorial, em que a afetividade toma um papel racional, ou seja, aquilo que está sendo sentido é elaborado no plano mental e expresso por intermédio da linguagem.

Nesse processo, surge a hipótese da predominância funcional², que, para Wallon, é a inconstância, havendo períodos que a afetividade prevalece, em sucessão haverá estágios de maior desgaste intelectual. A prevalência do estilo afetivo se dá nas afinidades com o social na edificação da personalidade. Já o domínio do

² Para Wallon temos três leis de constituição do sujeito: alternância, predominância e integração. A primeira refere-se ao revezamento de prioridade de cada fase, ou seja, aquilo que é bem próprio a um estágio, pode retornar em outro, em que ora a criança busca mais conhecimento de si, que pode ser mais vislumbrado nas fases impulsivo-emocional, personalismo, adolescência e puberdade, assim como se volta ora o maior interesse para o mundo exterior, o que é mais característico das fases sensório-motor e projetivo e categorial. Na sequência das fases identificamos o que prevalece em cada uma delas no que diz respeito ao funcionamento psíquico e integral, podendo a afetividade ser salientada nos momentos de personalismo, adolescência e puberdade, o motor no impulsivo-emocional e o cognitivo no categorial e sensório-motor. A integração funcional nos aponta uma hierarquia dentro das fases, as primeiras mais primitivas e que construirão o suporte necessário para as fases seguintes, que são mais complexas.

intelectual representa as fases com evidência na construção das funções mentais a partir do meio, pelo qual o adolescente cria dentro de si conceitos do mundo natural.

Em geral, nessa relação afetivo-cognitiva, viabiliza-se uma em sequência da outra “do eu para o mundo, das pessoas para as coisas” (GALVÃO, 1995, p. 45). Essa relação é denominada pelo autor de alternância funcional.

O estudo da psicogenética se instrumentalizou como um importante recurso didático-pedagógico, vez que, por meio dele, pode-se compreender os processos vivenciados por diferentes crianças em diferentes fases, bem como colaborar para o seu melhor desempenho em cada momento. Assim, viabiliza-se “uma adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, favorecendo uma prática de melhor qualidade, tanto em seus resultados como em seu processo” (GALVÃO, 1995, p. 97).

Nesse sentido, a teoria walloniana trouxe a quebra da concepção da criança ideal e consigo forneceu a imagem da criança com uma conduta instável. Essa concepção não considera como fim único e principal do ensino o progresso intelectual, mas o denomina como mediador do progresso pessoal, sendo que, “neste percurso, em que o sincretismo dá lugar ao pensamento categorial, não é só a inteligência que se beneficia, mas é a pessoa como um todo” (GALVÃO, 1995, p. 98). Desse modo, os instrumentos apreendidos pela educação científica viabilizam a maior compreensão de si mesmo.

Sendo assim, a proposta de Wallon não se inspira na simples implementação do sujeito em uma cultura, mas, ao contrário. Ao longo de todo o processo da psicogênese, destaca como ponto fundamental a subjetividade na qual a pessoa se edifica por uma dualidade entre “explosão e incorporação” (GALVÃO, 1995, p. 100), que tem como finalidade a organização de si mesmo.

Portanto, a afetividade é um fator que constitui todo o processo de aprendizagem da criança. Cabe agora conhecer um pouco mais como ela comparece no contexto educativo na relação professor-criança.

CAPÍTULO 2

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA

Dentre tantos conceitos elaborados por Wallon, ele se tornou reconhecido no campo pedagógico por se dedicar a um fator primordial de aprendizagem que muitas vezes não é tão enfatizada, apenas mencionado, na formação de professores: a afetividade. Sendo assim, o intuito aqui é conceituar afetividade e destacá-la como categoria fundamental da teoria walloniana na formação humana, como também tecer um pensamento de como essa teoria poderia ser considerada na prática dentro do ambiente escolar.

2.1 A RELAÇÃO INTRÍNSECA ENTRE AFETIVIDADE, CORPOREIDADE E RACIONALIDADE

Ao pensarmos em afetividade, muitas das vezes a ideia que nos vem é limitante às emoções, colocando-as como iguais. Porém, contrariando essa concepção, a afetividade em seu sentido mais etimológico é a dependência, a subordinação a determinados fatos que acontecem no interno ou no externo do ser humano. É, pois, a reação que se provoca por sermos subordinados por natureza a aspectos sociais, físicos, mentais, ou seja, tudo o que estiver dentro de nós e à nossa volta. A afetividade é a ação que temos diante do confronto, sendo ela um conceito mais abrangente que insere várias manifestações, podendo as emoções serem uma delas. Para Walton, a existência das emoções humanas se dá por meio de estímulos neurais reagentes de determinadas impressões geradas pelo meio social, podendo elas serem positivas ou negativas.

A afetividade, assim como as demonstrações emocionais, é essencial para o ser humano, pois é através delas que, em seus primeiros anos de vida, o mesmo pode expressar suas necessidades básicas como a fome, a dor e o incômodo. É nesse período que a espécie humana conta com a ajuda de terceiros, representados pelos cuidadores, familiares, colaboradores e, por fim, professores.

Nos primeiros dias de vida, a afetividade é externada pelo recém-nascido pelos estímulos que lhes são fornecidos. Diante de impressões negativas como a dor, cólica e necessidade de troca, essas são dadas por meio de espasmos, contrações, choros e gritos, porém, se as atuações do meio forem positivas e agradáveis, como o

acolhimento em momento de dor, o contato com o peito materno e roupas quentinhas, a criança expressa-se de forma mais harmoniosa, com movimentos mais contidos e calmos.

Com o surgimento da oralidade, estabelece-se também um recurso para a expressão dos sentimentos, das emoções e dos afetos que não são as mesmas reações impulsivas que se manifestavam exteriormente como as de ordem facial e muscular, sendo que elas ainda vão parecer. Mas, à medida que a criança se desenvolve, tendem a ser menos frequentes.

Nesse sentido, a afetividade é a dimensão mais antiga e necessária para a construção do ser integral. É da afetividade que se constrói a racionalidade, vez que inteligência e afeto estão constantemente interligados, tendo durante toda a infância e processo de maturidade a alternância de predominância de um, mas estando sempre entrecruzados com o outro. Segundo a teoria de desenvolvimento walloniana, “cada novo momento terá incorporada as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (DANTAS, 1992, p. 90).

A relação existente entre as esferas “neurovegetativas e expressivas” (GALVÃO, 1995, p. 62) é área de destaque dentro da psicogênese, uma vez que Wallon nos confirma que todas as emoções podem ser vinculadas à maneira com que o tônus se forma. Isso acontece por ação da função postural ou tônica que é o que interliga esses dois campos.

A emoção é importante ferramenta para a exteriorização do estado interno, sempre acompanhada do tônus, criando uma íntima relação entre as vias muscular-emocional. Um exemplo prático seria que, ao chorarem, os bebês manifestam os espasmos musculares, ou seja, o sentimento de incômodo vem naturalmente relacionado aos espasmos e ao choro. Esses espasmos, além de usados como recurso de comunicação dos sentimentos, também têm direta ligação ao ato de descoberta do corpo, já que, ao balançar sua perna, o bebê a identifica e a percebe como um membro útil que faz parte de si.

Não raramente vemos reações musculares-emocionais também em crianças maiores, sendo visualizadas em momentos em que “cansada, mas muito excitada, a criança mostra-se irritada. Por um pretexto qualquer, faz uma bela birra, briga, até

conseguir chorar. Passada a crise, a criança fica calma, relaxada. Através do choro houve descarga da tensão que a impedia de relaxar” (GALVÃO,1995, p. 63).

Por vias de fato, percebe-se que a relação tônus-muscular atua de forma direta e constante nas emoções. Nesse sentido, não somente os movimentos corporais bruscos se relacionam à afetividade, mas também à dinâmica tônico-postural, que são as pequenas expressões geradas pelo tônus-muscular que não chegam a ser direcionamentos práticos como o ato de pegar uma colher na mesa, porém, amparados pela gestualidade e por movimentos de postura em expressões faciais se tornam não somente movimentos propriamente ditos, e sim sinais claros da externalização da afetividade. Isso é prova clara de que a criança se desenvolve com certa integralidade, sendo que os aspectos psicológicos e corporais se tornam indissociáveis.

Essas características indissociáveis tornam-se palco para questionamentos, tais como a força de atuação dos estados emocionais na dinâmica expressiva. Um fato claro seria a “labilidade, isto é, a fragilidade da emoção sujeita a mudar de natureza e direção no decorrer de sua manifestação” (GALVÃO, 2003, p.75), que seria a intensificação própria e inconstante do sentimento. É comum vermos a labilidade emocional em escolas ou ambiente familiar quando a criança, por algum motivo, tem uma crise de choro intensa que nem mesmo ela consegue acalmar-se. No momento de crise, o corpo se tensiona, o batimento cardíaco acelera e a respiração fica ofegante. Nesse caso, torna-se impossível separar o que é emocional do que é muscular, pois um alimenta e se interliga constantemente no outro.

Tanto a labilidade emocional quanto a utilização do tônus-postural para a exteriorização da afetividade são traços que nos acompanham por todo o desenvolvimento infantil até a vida adulta. A mudança crescente das emoções e junto com as diversas vivências provocam o maior controle sobre a tônica-postural e os estados psicológicos superiores. E é isso que diferencia a reação emocional da criança para o adulto.

No próprio processo de desenvolvimento, a criança vai conquistando recursos em cada uma das fases que colaboram cada vez mais para que as expressões afetivas se tornem independentes da tônica-postural. Sendo assim, durante toda a fase impulsivo-emocional e possivelmente fase sensório-motor, as expressões corporais e efetivas se tornam a única forma de comunicação conhecida pela criança.

Logo após o início do período personalismo, a criança, como um ser integral, desenvolve-se na fala, porém, contendo ainda aspectos da fase anterior. Por isso, torna-se comum que, diante de conflitos, a criança, inserida no personalismo, retorne aos recursos já dominados na fase anterior³.

Crianças apresentarem avanços e retrocessos nas fases é algo comum, sendo que a aquisição da fala é um subsídio que permite grandes avanços tanto internos, na área afetiva, quanto externos, abrangendo a área muscular. Durante o personalismo, a criança constrói sua personalidade travando relações com o outro.

No estágio categorial, a tônica postural ainda permanece como um importante recurso para a sua aprendizagem e afirmação social. Como já dito, a fase se inicia por volta dos seis anos e se prolonga até a adolescência. Nesse estágio, a criança “imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, num movimento de reaproximação do outro” (GALVÃO, 1955, p. 55). Sendo assim, brincadeiras expressivas e com aporte da imitação são comuns, vez que a criança se reafirma através delas, pois passa a se perceber no movimento social e fazer esforço para estar inserido nele de forma mais ativa.

Para Wallon, as expressões corporais rítmicas não são movimentos característicos somente das crianças ou de uma fase específica, mas importantes para toda a estrutura social. Ao observarmos as comunidades tribais, vemos que as culturas são ricas de rituais, crenças, formas de se fazer que se prolongavam de geração em geração. Um exemplo está presente na agricultura. Os povos indígenas passavam de geração em geração as técnicas de plantação. Se olharmos por fora, ao se ver um indígena plantando de determinada forma não tem significado, sem contexto se tornam apenas movimentos rítmicos e maneiras de fazer, porém, ao se observar a cultura dessa comunidade, percebe-se que todos fazem da mesma forma e essa é a característica do grupo e que as pessoas repetem como forma de aprendizagem e pertença.

³ Um relato de experiência que se articula a essa abordagem teórica é que no ano de 2022, na escola privada onde realizo o estágio não obrigatório como auxiliar de atividades educativas em uma turma de três anos, o grupo de crianças apresentou recorrentes mordidas no agrupamento. Nesse contexto, lançamos mão de uma forma de atuação que valorizou a utilização da fala para resolução de conflitos. Fizemos um projeto trimestral com o tema “Para que é que serve minha boca?”. As crianças puderam vivenciar e criar hipóteses acerca do tema, porém, sempre retomando o enfoque principal que era o uso da fala, e que, ao nos comunicarmos, poderíamos resolver as situações divergentes. Ao fim do projeto, o número de mordidas dentro da sala de aula havia diminuído significativamente, acontecendo raramente.

Sendo assim, “na psicogênese, enquanto as emoções e seus recursos expressivos figurarem como meio privilegiado de interação social, o que teremos é um estado de sociabilidade sincrética, em que o eu está misturado no outro” (GALVÃO, 2003, p.79). Dessa forma, na fase do personalismo, a criança utiliza seu potencial expressivo-emocional para externar a busca de se compreender e formar sua própria personalidade para se diferenciar do outro. Na fase categorial, ela lança mão dos mesmos recursos para sua inserção e participação no meio social. Isso nos relembra a lei da predominância em Wallon, em que cada fase pode-se salientar uma prioridade, o que não quer dizer que a mesma característica também apreça em outros momentos, pois a criança desde o primeiro momento está em processo de individuação, em perceber-se diferente do mundo, intenção que percorre em todos os estágios.

Nesse sentido, a construção do eu se dá por um processo contínuo de exclusão do outro e ao mesmo tempo de sua incorporação. Na fase da adolescência, os aspectos afetivos são incorporados de uma forma latente, porém, como já dito antes, eles nunca aparecem de forma distinta ou separados dos aspectos relativos à postural tônica. Nessa fase, rompe-se a “tranquilidade afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe uma nova definição dos contornos da personalidade” (GALVÃO, 1995, p. 44).

Na busca por sua personalidade, o adolescente tende a se distanciar do referencial anterior das figuras de autoridade como fonte de admiração e desloca esse fator principalmente para seus pares e outras figuras idealizadas, como atletas e artistas, por exemplo. A afetividade e sua manifestação corporal são extremamente presentes. Contudo, diferem-se em outras configurações, como na exteriorização de agressividade, de falas mais ríspidas e impositivas, de carga dramática em suas interlocuções e expressas até mesmo em sua aparência e forma de vestir.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON PARA A DOCÊNCIA QUE CONHECE SUA TEORIA

Através de seu estudo sobre o desenvolvimento infantil, Wallon não se torna somente uma referência na psicologia, mas também um autor que pode fundamentar

a ação pedagógica que considera as marcas do desenvolvimento apontadas por ele, assim como as principais teses de sua teoria.

Nessa visão, podemos problematizar: diante dos mecanismos de ensino e da urgência de certos conhecimentos a serem aprendidos pelas crianças, como devem ser a conduta e as intervenções que levam o professor a criar uma pedagogia mais sensível e compromissada que permita ao aluno a aquisição dessa aprendizagem de forma respeitosa e que de fato esse conhecimento colabore no seu dia a dia? O objetivo do professor é a formação integral da criança, então, como o mesmo poderia trabalhar o conteúdo sem se levar em consideração o bem-estar emocional e físico da criança que é foco principal dessa aprendizagem?

No atendimento de crianças bem pequenas e pequenas, que se constitui no Brasil a Educação Infantil, que abrange creches e pré-escolas no trabalho com a faixa etária de 0 a 5 anos – conforme já foi mencionado na introdução deste trabalho – as DCNEI nos confirmam “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19). Sendo assim, não se pode trabalhar uma questão dissociando-se da outra, como se pudéssemos destrinchar as crianças e preestabelecer momentos para cada uma de suas expressões.

Dessa forma, a afetividade está intrinsecamente relacionada com cada parte do desenvolvimento infantil. Logo, o conhecimento das teses wallonianas também se reafirma ali, que é um conceito determinado pelo próprio autor como a “psicogênese da pessoa completa” (GALVÃO, 1998, p. 32), que engloba diretamente o campo afetivo, bem o de atuação para a docência. Isso porque seu conhecimento nos ajuda a compreender e a elaborar intervenções respeitadas e que visem à formação do ser de uma forma total, como é garantido nas DCNEI.

A forma que o professor comunica com seu aluno é permeada pela *práxis*⁴, sendo que o trabalho do professor começa em sua própria integralidade, pois ele atua da forma que aprendeu, implicando-se tanto com conteúdos e estudos quanto no decorrer de sua carreira com diferentes situações e vivências. Suas intervenções

⁴ “Conceitua-se a práxis pedagógica como uma relação entre sujeitos, mediatizada por uma dupla relação sujeito-objeto, contextualizada no espaço/tempo histórico. A totalidade da práxis pedagógica é determinada pela historicidade, ou seja, pelo espaço/tempo histórico. As partes constitutivas de práxis pedagógica estão imersas na totalidade e são, em essência, uma totalidade.” (SERPA, 1987, p. 23).

terão forte presença na formação infantil, visto que a criança é uma construção única das relações e ligações feitas ao longo de sua vida.

Dentro das creches e pré-escolas se atua com crianças que vivenciam determinados momentos psicológicos, que seriam as fases impulsivo-emocional, sensório-motor e personalismo. São esses os estados psicológicos iniciais da criança e que abrangem os seis primeiros anos de vida de acordo com a maior referência deste trabalho.

Na fase impulsivo-emocional, a criança se vê num estado de dependência física dos cuidadores, sendo que há uma “inaptidão para agir determinadamente sobre a realidade exterior” (GALVÃO, 1998, p. 43) e é exatamente pela falta de autonomia no seu próprio bem-estar que se fazem indispensáveis o cuidado e a afetividade. E é exatamente por isso que as DCNEIs nos trazem “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p.19). Partem disso também a forma que a criança vê o mundo e a forma com que o professor irá atuar nesse momento dirá muito sobre a saúde psicológica e física dessa criança como em nenhum outro de sua vida.

Como já mencionado, há uma conexão inseparável entre o ato motor e afetividade. Dessa forma, a criança, no estágio impulsivo-emocional, é totalmente afetiva e sua disposição corporal é totalmente ligada a essa dimensão humana. Sendo assim, quando uma criança de seis meses vai à creche por um turno de 4 horas ou integral, é necessário, dentre várias condições que indicam a qualidade institucional, ter um ambiente confortável e que a faça sentir bem.

Esse bem-estar permeia aspectos exteriores tais como: luz é adequada, o tom da voz do adulto cuidador e o ambiente que ela está deitada ou sentada estão agradáveis, se os materiais e brinquedos estão acessíveis, se há diversidade de materiais e de propostas, se ela e sua família são bem acolhidas na instituição, se o espaço físico é amplo, seguro e estimulante etc. Há também aspectos fisiológicos, tais como: se a fralda está suja, se a comida está em boa temperatura, se há conforto físico, assim por diante.⁵

⁵ Para o/a leitor/a que tiver interesse em aprofundar sobre indicadores de qualidade de trabalho na Educação Infantil, o documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009) é uma fonte importante de reflexão e de análise condizente com o que Wallon traz como necessário para as crianças nas fases impulsivo-emocional e sensório motor ou projetivo.

O profissional que estiver inserido nesse momento psicológico precisa compreender aspectos teóricos da fase. Caso não conheça, pode tornar-se impaciente às demandas, o que, muitas vezes, o leva a posturas inadequadas, como, por exemplo, na despedida da família a criança insiste no choro por um certo tempo. Logo, o professor, sem tentar nenhuma outra forma, grita com a criança, o que a assusta e imediatamente ela cessa o choro, não pelo atendimento de sua necessidade, mas pelo medo provocado por um som agressivo e pela expressão facial, que é uma forma negativa de expressão afetiva.

É ali nos primeiros contatos de vida que a criança forma sua base para as fases seguintes. Cabe ao professor conscientizar-se que tem uma responsabilidade de fornecer uma primeira infância feliz e respeitosa, o que geralmente ocorre em um contexto de formação inicial e continuada.

Retomando esse contexto da afetividade como sendo indivisível ao processo de desenvolvimento na observação da fase que é posterior ao impulsivo-emocional (que seria a sensório-motor), vemos ali outro fator importantíssimo que seria a relação da afetividade e a tônico-muscular. Sendo assim, a teoria de Wallon nos confirma uma relação entre o ato motor e o ato mental, que aqui podemos entender como atividade psíquica, que também considera o movimento afetivo e que vem tomando diferentes formas nas fases de desenvolvimento.

Na prática, seria como uma intercalação entre o predomínio de exteriorização motora de caráter afetivo e outras manifestações, sendo que uma fase é dominada pelo desenvolvimento mental e outra pelo desenvolvimento motor. Isso porque, com a aquisição e a associação do ato mental no uso de convenções sociais, o motor vai tornando-se cada vez mais subordinado ao mental até se tornar uma atividade secundária. Então, “por ocasião da aquisição crescente do domínio dos signos culturais, a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental” (DANTAS, 1992, p. 38).

De um a três anos, na fase sensório-motor, a criança começa a desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas, sendo que sua aprendizagem se dá muito pela exploração do ambiente e de sua própria musculatura. O professor que vivenciar essa fase será o profissional de creche, que terá a responsabilidade de se nortear por uma proposta pedagógica que crie condições adequadas para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que visem à estimulação sensorial,

muscular, afetiva e psicológica. Deverá observar a criança como um ser que constrói e deseja apropriar-se da cultura de modo a contemplar o que instrui as diretrizes curriculares na garantia de ações que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2012, p. 25).

Ao professor que atua com crianças situadas em tal faixa etária, é importante compreender que a aprendizagem ocorre principalmente através da experiência corporal. Portanto, é fundamental proporcionar um ambiente rico em estímulos e oportunidades para a exploração do ambiente por meio dos sentidos do corpo e dos objetos ao redor.

Na sala de aula, existem estratégias que podem proporcionar estímulos, tais como a utilização de brinquedos e materiais sensoriais variados, como bolas de diferentes texturas, blocos de empilhar, caixas com objetos para encaixar e manipular, a criação de espaços de movimento e exploração, como tapetes para engatinhar e rolar, almofadas para sentar-se e levantar, escorregadores e balanços adaptados para a idade. Desse modo, serão permitidas a valorização da autonomia e a experimentação, possibilitando que a criança explore livremente os materiais e objetos, sem intervenções excessivas ou direcionamentos rígidos.

Na fase seguinte, o personalismo, que ocorre aproximadamente dos três aos seis anos de idade, o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Nessa fase, a criança está construindo sua identidade e se tornando mais consciente de si mesma e dos outros.

O docente deve estar atento às emoções da criança e proporcionar um ambiente acolhedor e seguro, onde a expressão emocional seja valorizada. Isso ajuda a criança a desenvolver sua capacidade de lidar com as próprias emoções e a entender as dos outros, sendo que a interação com os pares é crucial para o desenvolvimento na fase do personalismo. A promoção de situações de interação social, como brincadeiras em grupo, projetos colaborativos e momentos de diálogo, valoriza esse potencial. Isso ajuda a criança a desenvolver habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos.

Nesse período, é comum a busca de se afirmar como indivíduo e desenvolver sua autonomia. Sendo assim, o oferecimento de oportunidades para que a criança

faça escolhas, tome decisões e realize tarefas de forma independente, respeitando seu ritmo e suas capacidades, é uma forma de atuação que pode ser realizada.

O uso da musculatura postural tônica é constantemente relacionado com a afetividade em todo o percurso do desenvolvimento infantil. Por exemplo, em determinado momento da rotina escolar, a criança irá vivenciar uma experiência com o parquinho de areia. A professora então fala: “crianças, vamos todos beber água e tirar o sapato para irmos a nossa atividade”, porém, nesse momento, uma das crianças se recusa ferozmente a tirar o sapato, jogando-se no chão e iniciando um choro incessante. No momento em que a professora tenta se aproximar para tirar o sapato, a criança foge e se recusa a tal atividade.

Diante disso, a atuação docente vai além de uma simples intervenção didática, mas vai ao encontro de uma ação que respeite a criança. Uma alternativa seria direcionar a turma para a atividade com a criança de sapato. Ao chegar lá, espera-se a criança acalmar e em um momento mais feliz o professor poderá fazer uma reflexão de como a atitude tomada é negativa e prejudica não somente aos colegas, mas a si mesmo. De acordo com Morales (1998, p. 49), “a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa”.

Ao completar seis anos, a criança vivencia muitas mudanças, sendo que uma delas é a iniciação da fase categorial, que coincide com a entrada para os anos iniciais do Ensino Fundamental e que vai até os onze anos. A fase categorial é assim denominada, pois a criança começa a desenvolver habilidades de categorização, classificação e seriação, além de aprimorar sua capacidade de se relacionar com os outros.

Quanto à entrada no Ensino Fundamental e a iniciação como estudante, é uma transição significativa na vida da criança, que pode afetar sua vida emocional de diferentes maneiras. A criança pode sentir-se ansiosa ou insegura diante das mudanças, como o ambiente novo, as novas rotinas, a presença de mais colegas e a maior exigência acadêmica.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças vivenciam algo que, para aquelas que já passaram pela pré-escola, é uma outra experiência institucional que valoriza a bagagem de vida coletiva fora do ambiente familiar. Contudo, geralmente,

esse ingresso na segunda etapa da educação básica é bem diferente da já vivida. Isso porque circula no imaginário social que

As crianças são enviadas primeiramente à escola não com a intenção de que aprendam algo, mas com a de habituá-las a permanecer calmas e observar pontualmente o que lhes é ordenado, para que mais tarde não se deixem dominar por seus caprichos. (KANT, 1991, p. 302 apud MOTTA, 2011, p. 3).

Entretanto, como profissionais da área da educação, precisamos de conhecimento e embasamento para nos contrapor a essa compreensão. A criança do estágio categorial, como já dito, é uma criança orientada pelo brincar, pelos desafios dos jogos de interação e pela afetividade, por isso, não se transformam em estudantes na passagem de um ano para o outro.

A criança vive no categorial um momento propício para a aprendizagem, porém, não se pode visualizar esse momento com uma visão adultocêntrica que é o que cria a concepção do estudante. O mesmo se senta em cadeiras enfileiradas um atrás do outro, fala somente quando permitido, faz inúmeras atividades sentado e sempre se submete à vontade do adulto.

Todavia, essa visão do estudante vai na contramão da realidade presente em crianças de seis anos. É natural a impulsividade, o querer se comunicar com seus pares, o curto tempo de espera e o desinteresse por atividades longas.

Justamente por isso que o professor deve construir uma prática pedagógica que valorize a cultura infantil, que é, por sua vez, a expressão da interação e visão de mundo que as mesmas têm como produtoras de cultura. Isso se faz ao proporcionar experiências concretas que podem ser realizadas por meio de atividades que envolvam manipulação de objetos, brincadeiras e jogos que ajudam a criança a desenvolver a capacidade de classificar e categorizar informações, compreender relações de semelhança e diferença, além de aprimorar suas habilidades motoras e perceptivas que são pontos propícios para o desenvolvimento da fase.

Já a adolescência é uma fase marcada por mudanças físicas, emocionais, sociais e cognitivas. Durante esse período, os adolescentes passam por uma reorganização de sua identidade, experimentando um aumento da autoconsciência e da necessidade de autonomia. Acaba-se a calma do período categorial e inicia-se a busca por seu papel na sociedade e um senso de pertencimento.

Nesse mesmo período, vê-se o surgimento do conflito com adulto, uma diferença clara dos outros períodos, pois, anteriormente, a figura dos adultos, sendo familiares ou profissionais, é tida como alvo de admiração e idealização. Já na adolescência esse espelhamento se molda nos grupos e nos pares.

Tem-se essa contestação do ser como um todo. Ainda é presente a relação afetivo-tônica, sendo que a afetividade interfere na relação muscular, não com tanta intensidade como nos outros períodos, mas ainda presente como uma ferramenta de uso. Não raro se vê essa relação presente em discussões e momentos de euforia. É justamente aquele momento em que a expressão facial se torna nítida, os batimentos cardíacos aceleram e a gesticulação é presente.

A relação a ser construída pelo professor com o adolescente deve ser permeada de respeito e compreensão, de uma forma a dar a oportunidade da expressão de suas ideias e descontentamentos. Nesse momento, o jovem não é um adulto, mas sente o desejo da independência e da autonomia. Existem decisões e responsabilidades que não são próprias para esse momento, como, por exemplo, os conteúdos que devem ser estudados. Então, nisso ele não pode interferir, porém, a didática utilizada, a forma de avaliação, os momentos de conversas e atividades podem, sim, ser pensados por eles junto ao professor.

É preciso que parta do professor o desejo da avanço desse aluno, o que é propício para a fase e que pode, sim, ser muito explorado. Rodas de conversas, ouvir as opiniões dos alunos, saber se comunicar de uma forma que permita a esse adolescente se sentir acolhido e valorizado dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Wallon é baseada na ideia de que o desenvolvimento infantil ocorre em cinco fases, cada uma com características específicas e diferentes tipos de interação com o ambiente. Essas fases são a impulsividade, a emoção, a representação, a personalidade e a puberdade. Compreender as fases não como um rigor cronológico, mas sim como marcos do desenvolvimento é relevante para entender o que é propício à criança, pois cada sujeito é único.

Em um movimento de síntese, cabe recapitular as fases que o autor apresenta. A primeira, caracterizada pela impulsividade, ocorre do nascimento aos dois anos de idade e é marcada pela falta de controle do indivíduo sobre seus impulsos. Na fase seguinte, a emoção é o grande mote do desenvolvimento, que vai dos dois aos seis anos, quando o indivíduo começa a desenvolver a capacidade de expressar com maior propriedade suas emoções.

A fase da representação, que ocorre dos seis aos onze anos, é caracterizada pelo desenvolvimento da inteligência simbólica e da linguagem. Na fase seguinte, a personalidade, dos onze aos quinze anos, o indivíduo busca a independência em relação ao ambiente externo e desenvolve sua identidade pessoal. Por fim, a fase da puberdade, dos quinze aos dezoito anos, é marcada pela busca da identidade diante do grupo e pelo exercício da sexualidade.

Essa teoria de Wallon também destaca a importância da interação social no desenvolvimento infantil, bem como a influência dos aspectos culturais e históricos no processo. Sua abordagem é considerada uma das mais completas sobre o desenvolvimento humano e tem contribuído significativamente para a compreensão do ser humano como um ser em constante desenvolvimento. A psicogênese desse autor é aquela que vê a criança como sujeito completo, sendo indivisível nos seus aspectos emocionais, motores-sensoriais, afetivos, psicológicos, sociais e culturais.

Wallon se dedicou ao estudo da infância, sendo nela que se desvenda a formação psicológica do ser humano, pois é justo nesse momento que o indivíduo baseia sua vida adulta.

Na prática docente, vê-se a necessidade de tal fundamentação, pois é através de seus destaques que o pedagogo pode compreender melhor o funcionamento mental de sua criança, e assim criar estratégias para a atuação, nunca perdendo de vista quem faz parte do seu corpo discente: são bebês? São crianças? São

adolescentes? São jovens e adultos? Não é porque sejam chamadas de estudantes ao ingressar no Ensino Fundamental que as crianças se transformam em estudantes, são crianças e necessitam de respeito nesse momento de vida.

Essa questão foi anunciada na introdução deste trabalho. A transição entre criança e estudante não ocorre do dia para a noite ou em uma mudança de ano escolar. Ela é uma constante que pode permitir o amadurecimento e que deve respeitar o que é próprio do período da infância. A DCNEI (BRASIL, 2009) apresenta o que é ser criança, porém, a pergunta que se faz é: essa criança se anula no Ensino Fundamental?

Nos anos iniciais, a cultura infantil passa a ser substituída pela cultura adulta e se constrói uma escolarização que, muitas vezes, não vê a criança, e sim o aluno, e a ela parece que precisa se encaixar nos padrões de comportamento, conduta e pensamento. É aquele que se senta em cadeiras enfileiradas um atrás do outro, que fala somente no momento que é permitido, que deve ajustar seu corpo, que precisa estar disposto a fazer uma sequência de atividades propostas por livros didáticos que não consideram a realidade e o contexto social ao qual está inserido.

E é nesse momento que se vê a importância de um profissional atuante, cuidadoso, atento e consciente, pois é o professor, por sua vez, o profissional que mais terá contato com a criança durante todo o seu desenvolvimento. Desde a Educação Infantil até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental perpassam-se aí funções e vão além da simples transmissão de conteúdos e experiências estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017).

Na sala de aula, a conduta desse profissional deve ser guiada pela percepção do impacto que se tem sobre a vida da criança, não somente a vida acadêmica, mas a vida emocional, psicológica, afetiva e na compreensão do valor que essa pessoa tem como ser humano, pois “nós, professores, não somos tudo, é claro, mas temos uma grande influência, ou podemos tê-la, na vida de nossos alunos” (MORALES, 1998, p. 40).

Cabe ao professor também o cuidado físico e psicológico dessas crianças. Torna-se impossível trabalhar esses termos sem mencionar a afetividade, que está constantemente presente no desenvolvimento infantil, desde os primeiros momentos de vida, em que ela é a única forma de comunicação, passando pela adolescência e chegando na vida adulta. Ao chegar a esse novo momento, o ser humano, em sua

maturação completa, apresenta a afetividade como atividade secundária. Já não se utiliza de recursos primários com tanta frequência para sua manifestação e nem com tanta ênfase, pois aqui já se têm como aquisição funções de comunicação e expressão mais elaboradas.

É importante ressaltar que todas as decisões e intervenções docentes estão carregadas de afeto, cada fala, como cada expressão é manifesta e quais gestos as acompanham, são sutilezas cruciais na relação professor-aluno. Por isso, o professor precisa perceber-se em sua integralidade profissional, que vai desde o planejamento à interação com as crianças, o que pode desconectá-lo ou conectá-lo com sua aprendizagem.

Por fim, é no reconhecimento da indivisibilidade humana que se constata a afetividade não como simples emoções, mas como aquilo que está presente no ato motor, psicológico, social e cultural. Não pode haver uma escola e um profissional que busquem apenas o desenvolvimento intelectual, mas sim que visem ao desenvolvimento de um ser humano completo que anda, que fala, que interage, que pensa e que se coloque eticamente diante de diversas situações desafiadoras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, CEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-100.
- GALVÃO, Izabel. **HENRI WALLON**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. *In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2008.
- MOTTA, Flávia. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 157-173, jan./abr. 2011.
- SERPA, Luís Felipe Perret. Sobre a práxis pedagógica. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, 1987.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**: diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.
- WALLON, Henri. **Henri Wallon**: A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1968.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2005