

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA
MONOGRAFIA II

WALLON: AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NATALIA OLIVEIRA CANUTO

Goiânia, 02 de dezembro de 2020

NATALIA OLIVEIRA CANUTO

WALLON: AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, na Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Orientadora: Profa. Dra. Salete Flôres Castanheira

Goiânia, 02 de dezembro de 2020

NATALIA OLIVEIRA CANUTO

WALLON: AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

BANCA EXAMINADORA

AVALIAÇÃO

Orientadora: **Prof.^a Dra. Salete Flôres Castanheira**

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)

Apresentação oral: (até 3,0)

Examinadora: **Prof.^a Ms. Rosilda Campelo dos Santos**

Conteúdo: (até 7,0)

NOTA

Apresentação oral: (até 3,0)

MÉDIA

Goiânia, 02 de dezembro de 2020

Agradecimentos:

A Deus, por ter me concedido força e coragem;

*Aos professores da EFPH, por compartilhar conhecimento,
em especial, a Prof.^a Dr.^a. Salete Flôres Castanheira, pelas
aulas ministradas, pelas orientações, pelo conhecimento,
por tamanha dedicação, carinho e afeto.*

RESUMO

A importância da afetividade para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança é um tema que tem recebido cada vez mais relevância nos estudos sobre Educação Infantil. Tendo por base as teorias de Henri Wallon, este trabalho visa resgatar alguns conceitos relacionados à afetividade, procurando mostrar que ela é um fator indissociável da cognição. Afetividade não se confunde com emoção ou sentimentos e deve ser tratada como algo mais próximo à sua raiz: tudo aquilo que afeta e altera, positiva ou negativamente, o bem estar do indivíduo. Os alunos confirmam sua importância para a aprendizagem, mas nem todos os professores encontram-se preparados para lidar com ela.

Palavras-chave: Afetividade; Henri Wallon; Educação Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 – BREVE RELATO SOBRE A VIDA E A OBRA DE HENRY WALLON.....	8
1.1 CONHECENDO WALLON: TRAJETÓRIA DE VIDA	8
1.2 HENRY WALLON: TEORIA E PRINCIPAIS CONCEITOS.....	9
CAPÍTULO 2 – CONCEITUANDO AFETIVIDADE	12
2.1 AFETIVIDADE - UMA DEFINIÇÃO GERAL	12
2.2 A AFETIVIDADE NAS TEORIAS DE WALLON	13
2.3 OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO E A AFETIVIDADE	15
CAPÍTULO 3 - A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS.....	24

INTRODUÇÃO

A construção do TCC consta da matriz curricular do curso de Pedagogia como uma exigência para o aluno obter o título de licenciado. É desenvolvida ao longo de dois semestres, em duas disciplinas - Monografia I e II, que se completam.

A escolha do tema deu-se ao longo do curso de Pedagogia, quando estudos sobre a criança e seu desenvolvimento foram abordados, especialmente na vivência no estágio realizado na Educação Infantil. Foram realizadas observações ao longo do estágio, sobre os gestos, passos, “birras”, comportamentos comuns entre as crianças. Os comportamentos, brincadeiras e movimentos, minuciosamente observados e anotados, aumentaram o interesse por um maior conhecimento sobre seu significado e sua importância para o desenvolvimento das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define que: "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (art. 29) (BRASIL, 1996). Portanto, é fundamental compreender como se dá esse desenvolvimento e quais os fatores determinantes para seu sucesso.

Henri Wallon é um dos principais teóricos sobre esse tema. Chamou-nos a atenção exatamente porque suas proposições apontam para o estudo holístico da criança para a compreensão de seu desenvolvimento. Isso significa considerar não apenas o aspecto cognitivo, mas também o caráter afetivo e o desenvolvimento motor.

Por esse motivo, para responder o problema da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre livros e estudos relacionados ao autor, procurando compreender melhor sua teoria, associando esses conhecimentos à prática observada no estágio e, posteriormente, a outros estudos que avaliaram o papel da afetividade na Educação Infantil.

O primeiro capítulo intitulado “Breve relato sobre a vida e a obra de Henry Wallon” apresenta sua trajetória de sua vida, sua teoria e os principais conceitos nela inseridos.

O segundo capítulo centra-se na afetividade e em como ela é tratada na teoria de Wallon.

No terceiro capítulo, são trazidas algumas impressões e pesquisas sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento na Educação Infantil, incluindo impressões de docentes e alunos sobre esse tema.

CAPÍTULO 1 – BREVE RELATO SOBRE A VIDA E A OBRA DE HENRY WALLON

1.1 CONHECENDO WALLON: TRAJETÓRIA DE VIDA

Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) nasceu e viveu toda sua vida em Paris. Era o terceiro entre sete filhos de uma família aristocrática. Seu avô, Henri-Alexandre Wallon, foi deputado constituinte no Segundo Império francês, tendo sido o responsável pela emenda que incluiu a palavra "república" na Constituição de 1875, daquele país. (CAVALCANTE, 2018).

Sua vida acadêmica iniciou em 1899, quando entrou para o curso de Filosofia, da Escola Normal Superior. Formado em 1902, começou a lecionar a disciplina no Liceu Bar-le-Duc, ao mesmo tempo em que iniciou o curso de Medicina, com a intenção de desenvolver posteriormente estudos sobre Psicologia. Formado em 1908, dedicou-se à Psiquiatria, trabalhando em diversos hospitais, com interesse especial pelas anomalias motoras e mentais das crianças, durante seis anos. Em 1914, suspendeu por alguns meses seu trabalho nos hospitais para servir como médico do Exército francês nos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial. (CAVALCANTE, 2018; HENRI, 2019)

Entre 1920 e 1931, lecionou na Universidade de Sorbonne, dedicando-se ao estudo da Psicologia da Criança. Em 1925, publicou sua tese intitulada *L'enfant turbulent* (A Criança Turbulenta), dando início a um período de intensa produção intelectual. Em 1927, foi nomeado para o cargo de diretor de estudos da Escola Prática de Estudos Avançados, foi também presidente da Sociedade Francesa de Psicologia e criou o Laboratório de Psicobiologia Pediátrica no Centro Nacional de Pesquisa Científica (SILVA, 2007; CAVALCANTE, 2018; HENRI, 2019).

Em 1931, Wallon viajou a Moscou para participar de um congresso sobre Psicologia Clínica. Simpatizante do Marxismo, foi convidado a integrar o Círculo da Nova Rússia, "um grupo de intelectuais que queria aproximar-se das teses marxistas em seus respectivos campos de interesse. É a partir desse envolvimento com o Círculo da Nova Rússia que veremos Wallon definindo sua psicologia como propriamente dialética." (SILVA, 2007, p. 150)

Nesse período, filiou-se ao partido Socialista, mas retirou-se em 1940, após a invasão alemã à França, por não concordar com as linhas eleitorais do partido. Dois

anos depois, filiou-se ao Partido Comunista Francês, nele permanecendo até o final da vida. Em 1944, foi nomeado Secretário da Educação Nacional e, de 1945 a 1946, foi presidente da reforma educacional. Nos anos seguintes, teve intensa atividade profissional: editou a revista *Enfance* (Infância) (1948), presidiu a Sociedade Médica-Psicológica (1951) e foi presidente da Sociedade Francesa de Educação Nova (1954) (SILVA, 2007; HENRI, 2019).

Aposentado a partir de 1949, perdeu sua esposa em 1953. O casal não teve filhos. Logo depois, foi atropelado e ficou paraplégico, o que não impediu que continuasse sua atividade intelectual e de pesquisa até o fim de sua vida. Faleceu em 01 de dezembro de 1962, em Paris. (SILVA, 2007; CAVALCANTE, 2018; HENRI, 2019).

1.2 HENRY WALLON: TEORIA E PRINCIPAIS CONCEITOS

Silva (2007, p. 14) acredita que boa parte da obra de Wallon está sintetizada, em três livros, publicados entre 1934 e 1945:

- a) ***As Origens do Caráter na Criança*** (1934) foca especialmente a idade de 0 a 2 anos – os principais temas abordados são o desenvolvimento do caráter e o papel da emoção neste. Caráter, para Wallon, é a forma mais estável de responder aos estímulos do ambiente. Ele tem relações imediatas com a emoção e com o corpo. Já o eu é a produção de uma identidade, singularidade, que culmina ao final do período da adolescência. Relação com a cognição e com o outro (social).
- b) ***Do Ato ao Pensamento*** (1942) tem como objeto central de sua investigação a criança dos 2 aos 6 anos – A principal questão que quer responder Wallon neste livro é: “De onde vem o pensamento?” Trata-se das relações do gesto, do ato, da imitação com o pensamento simbólico.
- c) ***As Origens do Pensamento na Criança*** (1945), no qual Wallon dedica-se à criança de 5 a 12 anos – Aqui, Wallon quer explicar como se desenvolve o pensamento verbal. O pensamento é entendido como um conjunto. Inicialmente, resume-se ao “par” para, mais tarde, tornar-se o conceito. É o relacionamento dialético entre os dois elementos do par, o comunicar algo para alguém.

Mas há outras obras igualmente importantes, que descrevem outros pontos de suas teorias. No livro *"A Evolução Psicológica da Criança"* (1941), por exemplo, Wallon defende que a primeira parte da vida do ser humano passa por cinco estágios: impulsivo-emocional (0 a 1 ano), sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), personalismo (3 a 6/7 anos), categorial (7 a 11 anos) e adolescência (12 a 18 anos). A transição

entre esses estágios se dá através de mecanismos de alternância e preponderância entre os aspectos emocional e cognitivo (GALVÃO, 1995; SILVA, 2007).

O desenvolvimento não se dá de maneira linear e contínua, mas por integração de novas funções e aquisições às anteriores. A acumulação quantitativa de funções culmina na evolução qualitativa das mesmas a partir de uma nova organização em que as dimensões motora, afetiva e cognitiva se integram de maneira diversa da fase anterior, alternando-se no exercício de predominância de uma sobre as demais. A preponderância de um dos aspectos sobre os demais é decorrente da sua integração, que é plástica, dinâmica e resultante da superação da oposição de um em relação aos outros. (DOURADO; PRANDINI, 2012, p. 25)

Segundo Galvão (2005), Wallon apresenta a psicogênese da pessoa completa, pois defende uma constante integração entre diversos aspectos ou dimensões que se alternam e se integram para a formação do subconjunto denominado *pessoa*: motricidade, afetividade, cognição.

Uma visão de conjunto, em que as dimensões da pessoa se integram de forma dinâmica, alternando-se em relação à predominância de uma frente às demais, é necessária para a compreensão da concepção de desenvolvimento walloniana. A integração não é um estado alcançado ao final de um processo, mas define a condição plástica, o equilíbrio dinâmico da pessoa em desenvolvimento. (DOURADO; PRANDINI, 2012, p. 25)

Essa integração é claramente explicada por Mahoney (2000 *apud* DOURADO; PRANDINI, 2012, p. 26) ao afirmar que:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa.

Para Wallon, cérebro e músculos estão em constante articulação, já que "o movimento desencadeia e conduz o pensamento" (CAVALCANTE, 2018, p. 29). Um exemplo disso é a variação da postura de acordo com as emoções, um reflexo da função tônica, responsável pela manutenção dos músculos parados. No sentido inverso, Cavalcante (2018) afirma que quanto mais a criança for capaz de se expressar por palavras, menos necessitará de movimentos desordenados para exteriorizar seus sentimentos.

A integração da cognição e da afetividade nesses processos aparecem de forma mais nítida a partir do estágio de personalismo (de 3 a 6/7 anos), etapa em que

a criança começa a se diferenciar do outro, tomando consciência de sua autonomia em relação às demais pessoas. Dourado e Prandini (2012) chamam a atenção para esse período, pois geralmente coincide com a entrada da criança no mundo escolar.

Ela percebe as relações e os papéis diferentes dentro do universo familiar, ao mesmo tempo em que se percebe como um elemento fixo, como ser o filho mais velho ou o mais novo, ser filho e irmão, assim por diante. Nessa idade, a criança também costuma ingressar na escola maternal, inserindo-se numa comunidade de crianças semelhantes a ela, onde as relações serão diferentes das relações familiares. As necessidades dessa faixa etária ainda exigem do professor cuidados de caráter pessoal, diretos, quase como os de mãe. (DOURADO; PRANDINI, 2012, p. 27)

Esses cuidados referem-se à atenção que precisa ser dada pelo professor ao que Galvão (2003) denomina de "crise do personalismo", que ocorre por volta dos 3 anos, exatamente na transição entre os estágios sensório-motor e projetivo e o personalismo.

A crise do personalismo, situada por volta dos três anos, constituir-se-ia numa brusca reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio, sendo a oposição um elemento-chave. É somente opondo-se ao *outro*, isto é, negando o *não-eu*, que vai se destacando uma identidade mais estável, menos fundida nas situações de que participa, ou misturada no *outro*. As sistemáticas oposições da criança ao adulto ou os frequentes conflitos entre crianças devido à disputa pela posse de objetos, ou outros "prolongamentos do *eu*", teriam, portanto, relação com esse fundamental processo de diferenciação, o qual permite que se construa um sentimento de unidade subjetiva. (GALVÃO, 2003, p. 81)

Os exemplos descritos por Galvão (2003) são familiares para professoras da Educação Infantil. A compreensão de suas causas e dos processos que lhes dão origem pode ser alcançada através do aprofundamento nos estudos de Wallon, estudos esses que apontam para características fundamentais do pensamento infantil.

CAPÍTULO 2 – CONCEITUANDO AFETIVIDADE

2.1 AFETIVIDADE - UMA DEFINIÇÃO GERAL

A afetividade é um conceito amplo e abstrato, que pode receber diversas interpretações, dependendo do campo de estudo.

O dicionário Houaiss traz três acepções:

- 1 qualidade ou caráter de quem é afetivo
- 2 Rubrica: psicologia.
conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos
- 3 Rubrica: psicologia.
tendência ou capacidade individual de reagir facilmente aos sentimentos e emoções; emocionalidade (HOUAISS, 2001)

É curioso observar que mesmo sob a rubrica "psicologia", a afetividade aparece como um conjunto de fenômenos psíquicos e, ao mesmo tempo, como a capacidade de reagir a sentimentos.

Ao buscarmos, na mesma fonte, sua raiz - o afeto - encontramos que este é parte das três funções mentais, junto com a cognição e a volição. Portanto, afeto, conhecimento e vontade, segundo Houaiss (2001) são partes de um todo.

Bezerra (2006, p. 21) traz uma definição dada por Codo e Gazzotti (1999), onde afetividade é um "conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza".

Nesta concepção, afetividade e emoções ou sentimentos não se confundem, diferentemente do que supõe o senso comum. Na realidade, segundo os autores, as emoções e sentimentos seriam manifestações da afetividade, indissociáveis das impressões que possam causar no indivíduo.

Afonso (2006) destaca que a separação entre emoção e razão tem origem na Filosofia. Cita, por exemplo, a interpretação de Emmanuel Kant (1724-1804) que estabelecia uma hierarquia entre razão e emoções, com supremacia da primeira em detrimento das últimas. Essa é uma concepção comum, também, no pensamento coletivo, que permanece até os dias atuais.

Mesmo ao longo do tempo essas premissas da filosofia não foram esquecidas, muitas vezes traduzidas sobre metáforas que ouvimos freqüentemente na vida cotidiana: "não haja com o coração", "coloque a

cabeça para funcionar", "seja mais racional". Sendo assim, olhando nessa perspectiva, parece-nos que para uma pessoa tomar decisões corretas é necessário que ela se livre ou se desvincule dos próprios sentimentos e emoções. Fica a impressão de que, em nome de uma resolução sensata, deve-se desprezar, controlar ou anular a dimensão afetiva (AFONSO, 2006, p. 12)

A Psicologia tenta corrigir essa dicotomia, tratando processos cognitivos e afetivos de forma conjunta, indissociável. Segundo Afonso (2006), essa concepção parte do princípio de que não há como separar razão e emoção, pois os dois processos ocorrem de forma concomitante, sobrepondo-se ou complementando-se para a formação de um todo mais complexo.

2.2 A AFETIVIDADE NAS TEORIAS DE WALLON

Segundo Grandino (2010), Wallon destaca a afetividade como central para a construção do conhecimento e da pessoa. Nos primeiros anos de vida, é ela que garante que as necessidades da criança será atendida pelos adultos, o que torna a afetividade antecedente e até superior aos recursos cognitivos.

Wallon detalha minuciosamente as origens orgânicas da emotividade, menos para justificar uma visão biologicista e mais para destacar sua maneira de compreender a natureza humana. Para ele, o ser humano é organicamente social. Isso porque está nessa força da emotividade humana e em seu caráter contagioso e epidêmico as condições para que seja mediada pela cultura, interpretada pelo adulto e promotora, a partir de então, do desenvolvimento cognitivo da criança. Significa dizer que o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua única maneira de relacionar-se. Esse choro mobiliza a mãe e ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais. A interação entre ambos será responsável pelo desencadeamento das funções cognitivas na criança. (GRANDINO, 2010, p. 37)

Wallon não desconsidera a função motora, tratando-a como parte relevante e indissociável nesse processo. É através do ato motor que o indivíduo se expressa e, ao fazê-lo, "regula, modula e produz estados emocionais". (GRANDINO, 2010, p. 37) Um exemplo dessa integração é o fato de que a criança, à medida que vai dominando os signos culturais e desenvolve os aspectos cognitivos, reduz a agitação e torna mais refinada a ação motora autônoma.

Almeida (2008) ressalta a importância de distinguir entre afetividade, um domínio funcional, e suas manifestações, como sentimento, paixão e emoção. O desenvolvimento da afetividade depende de fatores orgânicos e sociais, com relações

estreitas e recíprocas. Isso permite que a deficiência de um possa ser suprida pelo outro.

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, esses fatores em suas interações recíprocas modificam tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas quanto as suas formas de expressão. A afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Tanto que Wallon defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social (ALMEIDA, 2008, p. 347)

Para Afonso (2006), Wallon destaca a afetividade como uma das mais antigas fases do desenvolvimento do ser humano. Ao deixar de ser puramente orgânico, o homem passou a ser afetivo, lentamente avançando para a vida racional. Da mesma forma que os aspectos orgânicos não deixaram de existir no processo afetivo, a afetividade também interfere na racionalidade, havendo influência desses aspectos também no sentido inverso. Em outras palavras, também a afetividade depende da racionalidade para se desenvolver.

Nesse aspecto, Wallon se aproxima-se da concepção de Piaget, que considera a afetividade como "combustível" para a cognição.

De acordo com Piaget, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo, o aspecto cognitivo é a compreensão; enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno). (AFONSO, 2006, p. 13)

Uma das diferenças importantes entre os dois autores, entretanto, é que Piaget tratava a afetividade como coadjuvante ao processo cognitivo, ambos sujeitos a uma evolução contínua e sequencial. Já para Wallon, a afetividade é protagonista do desenvolvimento, mediando as relações entre o sujeito e os objetos e eventos. Além disso, para este, afetividade e cognição não se desenvolvem de forma contínua e sequencial ao longo da infância, havendo etapas em que assumem maior ou menor importância. Essas etapas serão descritas a seguir.

Bezerra (2006, p. 23), resume o papel da afetividade na concepção de Wallon da seguinte forma:

Partindo desse pressuposto, uma teoria pedagógica que se depreenda das idéias sobre a construção do indivíduo a partir de Wallon diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que uma aparato cerebral. Pressupões perceber a dimensão afetiva do indivíduo e trabalha-la para permitir uma construção cognitiva mais dinâmica e efetiva. Sendo assim, uma teoria pedagógica inspirada em Wallon pressupõe um movimento dialético

entre afetividade, emotividade e subjetividade com processos cognitivos, interação social e racionalidade mutuamente imbricado e relacionados em via de interdeterminação.

2.3 OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO E A AFETIVIDADE

Como foi relatado anteriormente, Wallon defende que o indivíduo passa por cinco estágios ao longo de seu desenvolvimento até a etapa adulta. Cada estágio é marcado por um ou mais componentes mais destacados, sem que os demais estejam totalmente ausentes. O sistema característico de cada estágio é mais importante do que a idade em que eventualmente comece ou termine.

O primeiro estágio, denominado *impulsivo-emocional*, corresponde aproximadamente ao primeiro ano de vida. caracteriza-se pela expressão da afetividade através de movimentos desordenados e pela sensibilidade corporal - proprioceptiva (sensibilidade dos músculos) e interoceptivas (sensibilidade das vísceras).

A aprendizagem se dá pela relação íntima com os outros, exigindo contatos diretos, toques, sons. A simbiose fisiológica, característica dos primeiros meses, caracterizada pela necessidade de gestos para a satisfação das necessidades, torna-se uma simbiose afetiva, com a expressão intencional de suas emoções, através do choro, de risos e de gestos espontâneos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005; GALIANI, 2013).

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

O segundo estágio, denominado *sensório-motor e projetivo*, corresponde à idade entre 1 e 3 anos, quando a criança já domina, ao menos parcialmente, a fala e a marcha, podendo interagir com mais liberdade com o mundo exterior. Galiani (2013, p. 66) afirma que, nesse estágio, predominam as relações cognitivas, pela exploração sensório-motora com o ambiente e com as demais pessoas. "A criança inicia a marcha, a fala, os movimentos instrumentais, e perfaz uma exploração sistemática do mundo real, com os atos de montar, pegar, desmontar, nomear, identificar, localizar. Assim, o ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele."

O processo ensino-aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 22)

No terceiro estágio, denominado *personalismo*, correspondendo aproximadamente à idade entre 3 e 6 anos, retorna a predominância das relações afetivas para dar suporte ao principal objetivo, que é a formação da personalidade. Para compreender sua diferenciação em relação ao outro, a criança recupera seu interesse pelas relações interpessoais, agora mais complexas do que as existentes no primeiro estágio. Galiani (2013) afirma que, neste estágio, além das expressões físicas, a criança se utiliza da linguagem, de ideias, de palavras, com recursos de sedução, imitação e oposição. É nesta etapa que surgem o ciúme e a paixão e também a autonomia e a escolha da forma de agir diante de cada pessoa.

O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais a atraiam. O adulto será o recipiente de muitas respostas: não; não quero; não gosto; não vou; é meu. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que a criança as expresse. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 22-23)

O quarto estágio, denominado *categorial*, correspondente às idades aproximadas de 6 a 11 anos), há uma diferenciação mais nítida entre o eu e o outro, estabilizando a exploração mental do mundo externo, estimulando atividades cognitivas de seleção, agrupamento, classificação, percorrendo diversos níveis de abstração para chegar ao pensamento categorial. Galiani (2013) afirma que, nesta etapa, começam a se desenvolver a disciplina mental, a concentração e a atenção. Há, também, gestos mais precisos, elaborados de acordo com um planejamento de etapas e consequências.

Nesse estágio, que coincide com o início do período escolar, a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, idéias. O predomínio é da razão. Esse predomínio vai se expressar em representações claras, precisas, que se transformarão, com o tempo — é um processo longo —, em conceitos e princípios. Levar ou não em consideração o que o aluno já sabe, o que precisa saber para dominar certas idéias, os exercícios necessários, formas de avaliação, revelam sentimentos e valores e favorecem ou não essa descoberta do mundo. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 23)

Toda essa aprendizagem desagua no quinto estágio, da *puberdade e adolescência*, a partir aproximadamente dos 11 anos, rompendo-se a tranquilidade afetiva e buscando-se novos subsídios para a formação da personalidade. Segundo Mahoney e Almeida (2005), há a busca de uma identidade autônoma, o que provoca ações de questionamentos, confronto, autoafirmação, buscando o apoio dos pares para contestar os valores da forma como são interpretados pelos adultos. A alteração corporal acompanha a ambivalência de sentimentos, a consciência de si e a noção de tempo, com maior capacidade de abstração.

Neste estágio, "o processo ensino-aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que permite a expressão e discussão dessas diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias." (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 24)

É interessante observar que, com maior ou menor predominância, a afetividade está presente e interfere no comportamento da criança em todos esses estágios. Com maior ou menor intensidade, ela é responsável pela mediação entre a criança, o meio, o outro e a conquista de novas habilidades motoras e cognitivas.

Também é interessante observar como os estágios propostos por Wallon diferem dos constantes na teoria piagetiana, que não dão a mesma relevância para a afetividade¹. Krueger (2003) assinala que isso se deve ao caráter coadjuvante dado por Piaget à afetividade, representada principalmente por seus componentes, tais como sentimentos, desejos, tendências, valores, emoções, interesses, etc.

As sugestões dadas por Mahoney e Almeida (2005) para a atuação do professor em cada estágio mostram que a afetividade deve estar sempre presente, tanto na identificação das características individuais, quanto na escolha da melhor forma de agir para usar esse componente como facilitador da aprendizagem.

¹ Os estágios de Piaget são: Sensório motor (0 a 2 anos), Pré-operatório (2 a 6 anos), Operatório-concreto (7 a 11 anos) e Operacional-formal (a partir dos 11 anos) (KRUEGER, 2003)

CAPÍTULO 3 - A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os capítulos anteriores mostraram que a afetividade é parte indissociável do indivíduo, acompanhando-o desde o nascimento ao longo de toda a sua vida.

O ser humano é um ser social e gregário. Por natureza, tem necessidade de conviver e interagir com outras pessoas e a afetividade está presente em todas essas relações.

Toma-se aqui a afetividade dentro do conceito de Codo e Gazzotti (1999 apud BEZERRA, 2006, p. 21), ou seja, como um "conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza".

Nesse sentido, a afetividade também tem relação com o verbo "afetar", ou seja, tocar, atingir, modificar estados e sensações internas, produzindo estados positivos ou negativos.

Na maioria das vezes, a escola é o primeiro grupo social com que a criança tem contato fora da família. É um mundo estranho, com pessoas desconhecidas, regras diferentes, enfim, é um universo que certamente irá afetá-la, provocando novas emoções e sentimentos.

Krueger (2003) afirma que esse ambiente socializador, externo à família, deve, de certa forma, reproduzir algumas de suas características para proporcionar, ao menos inicialmente, proteção e segurança. Dessa forma, rompe-se a reação natural de rejeição ao desconhecido, abrindo caminho para novas sensações.

A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado. E o professor é quem prepara e organiza o microuniverso da busca e do interesse das crianças. A postura desse profissional se manifesta na percepção e na sensibilidade aos interesses das crianças que, em cada idade, diferem em seu pensamento e modo de sentir o mundo. (KRUEGER, 2003, p. 1)

Costa (2014, p. 36) lembra que os adultos são referências para as crianças pequenas, influenciando seu comportamento e seus valores. Ao entrar na escola, o professor assume esse papel, anteriormente centrado aos familiares. "O professor torna-se uma inspiração para seus alunos, além de um modelo de vida e de ações."

O professor tem poder de transformar a vida de um aluno, podendo influenciá-lo em diferentes aspectos, pois ser professor não se constitui em uma simples tarefa de transmissão de conhecimento, porque vai mais além, consistindo-

se em despertar no aluno valores e sentimentos, como o amor e o respeito que estão inscritos no ato da transmissão. (COSTA, 2014, p. 34)

É interessante observar, entretanto, que nem todos os docentes têm uma compreensão adequada do conceito de afetividade no contexto escolar.

O estudo de Borba (2008) é um exemplo dessa dificuldade. Foram entrevistadas 60 professoras da Educação Infantil, de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo. A análise das respostas mostrou que 40 delas associaram a palavra "afetividade" a "carinho, querer bem ao outro, amizade, amor, afeto", ou seja, a emoções positivas, enfatizando o conceito enraizado no senso comum. A autora atribui essa restrição a uma eventual projeção do instinto maternal sobre o trabalho, já que o grupo é formado predominantemente por mulheres. Entre as demais docentes, entretanto, apareceram respostas associando afetividade à facilitação da aprendizagem, à demonstração de interesse, atenção, respeito pelos educandos, fatores que também fazem parte dessas relações.

Diante do pequeno número de docentes que assumiram, sem constrangimento ou pieguice, esta compreensão mais dialética e complexa do termo afetividade, a questão que se coloca, agora, remete à reflexão sobre o que poderia ter levado a maioria das docentes a um entendimento limitado e restrito do termo, fazendo referências, apenas, a aspectos menos polêmicos da afetividade. Algumas possibilidades: estas docentes podem estar apresentando dificuldades para aceitar e lidar com os conflitos, tão comuns nas relações humanas; ou então, em suas repostas, preferiram abordar somente os aspectos considerados por elas, nas interações sociais, como "positivos" e, por assim dizer, "politicamente corretos" no crivo do senso comum. (BORBA, 2008, p. 44)

Também Sahium et al (2020) tecem questionamentos sobre a compreensão dos professores sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento e para a aprendizagem na Educação Infantil. Seu trabalho entrevistou 18 professoras da Educação Infantil de uma escola pública da cidade de Vazante (MG).

De forma surpreendente, 10% das entrevistadas discordam que afetividade tenha efeito sobre a aprendizagem e 30% acreditam que isso só ocorra eventualmente. As que acreditam nessa associação citaram como benefícios da afetividade a melhoria da autoestima, o gosto pelo ensino, a felicidade, dentre outros. Infelizmente, quando perguntadas sobre o fato do conteúdo ser mais importante do que a afetividade, apenas 28% discordaram. Para 33%, o fato do conteúdo ser volumoso, dispensa o trabalho com a afetividade nessa etapa. O restante acredita que

deve-se alternar a atenção entre os dois aspectos, considerando-os como coisas separadas no processo de ensino. (SAHIUM et al, 2020).

Não por acaso, todas as professoras apontaram dificuldades para a vivência da teoria psicogenética. Em proporções aproximadas, relataram falta de conhecimento sobre a importância do afeto (24%), a falta de oportunidade pelo excesso de conteúdo a ser ministrado na Educação Infantil (22%), o desconhecimento das teorias de Wallon (28%) e o fato dessa etapa de ensino ter como foco outras áreas do conhecimento, como o desenvolvimento cognitivo e motor.

Da parte dos alunos, a afetividade é compreendida a partir de uma ótica mais abrangente, sendo percebida nos pequenos detalhes da relação entre professor e alunos. A pesquisa de Tassoni e Leite (2013) entrevistou alunos de diversos níveis de ensino, inclusive do último ano da Educação Infantil. Segundo os autores,

Os alunos explicitaram diferentes interpretações a respeito dos modos de agir e de falar dos professores e a forma como tais aspectos marcam a relação que se estabelece entre eles e os respectivos conteúdos envolvidos. Observou-se uma correspondência entre a maneira como os professores tratavam os alunos nas situações pedagógicas e os sentimentos e emoções produzidos em tais situações. Desta forma, foi possível identificar oito aspectos que revelaram a influência da afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264)

O estudo mostrou que os aspectos mais valorizados pelos alunos foram: a forma de ajuda prestada pelo professor aos alunos, a forma de falar, as atividades propostas, a aprendizagem além do conteúdo, a forma de corrigir e avaliar, os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor. Obviamente, alguns desses aspectos foram melhor explicitados por alunos de séries mais avançadas, mas também os alunos do último ano da Educação Infantil expuseram de alguma forma sua percepção.

Os comentários dos alunos do último ano da Educação Infantil abordaram ações concretas que os ajudavam, evidenciando-se um aspecto bastante tônico – falaram de ajudar com carinho, falaram de contato físico e destacaram a entonação da voz. Demonstrou-se que a afetividade manifestava-se e nutria-se, frequentemente, pela via corporal. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264)

É interessante observar que esses resultados têm relação com o estágio de *personalismo*, definido por Wallon para a faixa etária entre 3 e 6 anos, onde retorna o predomínio das relações afetivas, com maior interesse pelas relações interpessoais, com expressões físicas e também com expressões verbais mais elaboradas.

Essa correspondência também se revela no fato dos alunos dessa fase terem apontado manifestações afetivas na forma do professor falar, tanto nas situações de ensino, quanto nas relações interpessoais, salientando os fatores tônico-posturais e a modulação de voz.

As modulações de voz foram apontadas como um aspecto que podia gerar maior tranquilidade ou maior ansiedade para o aluno, o que afetava tanto a compreensão como a realização da atividade. Falar com jeito e falar com calma foram indicados como aspectos que contribuíam para a produção de sentimentos de consideração e respeito. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 265)

Talvez seja surpreendente, também, encontrar nas respostas traços de afetividade no tipo de atividades propostas pelo professor. Segundo Tassoni e Leite (2013), as atividades que geram maior envolvimento e interesse promovem maior significado à aprendizagem. Tarefas como desenhar, pintar, dramatizar, interpretar, debater, expor seu ponto de vista, discutir assuntos do cotidiano despertam o sentimento de afetividade por interferirem na autoestima dos alunos.

Ao produzirem maior significado para os alunos, as atividades promoveram maior qualidade na aprendizagem e possibilitaram o surgimento de sentimentos positivos em relação a si próprios – percebiam que compreendiam, produziam bem e evoluíam. As atividades mais exigentes promoveram maior qualidade na aprendizagem, pois trouxeram maior desafio. O tipo de material usado na atividade também contribuiu para a compreensão e boa realização da mesma. Todos esses aspectos trouxeram maior motivação para os alunos. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 265)

De maneira geral, mesmo com alunos em estágios mais avançados, foi unânime a resposta associando a forma de agir do professor à motivação, ao interesse e, conseqüentemente, à aprendizagem. Alunos que passaram a "gostar" mais de determinadas disciplinas e/ou atividades, tiveram melhor desempenho. "Há uma estreita ligação apontada por todos os grupos de alunos investigados entre o entender/aprender e o gostar de fazer." (TASSONI; LEITE, 2013, p. 267).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade acompanha o ser humano desde os primórdios do desenvolvimento, sobrepondo-se à fase meramente orgânica e permanecendo presente no surgimento da vida racional. Dessa forma, é impossível imaginar o ser humano sem esse componente, que se expressa consciente ou inconscientemente em todos os momentos de sua vida.

De forma análoga, a afetividade é despertada na criança a partir do momento em que consegue abandonar as expressões puramente físicas de manifestação de suas necessidades, como o choro nos momentos de fome, de sono ou de incômodo. De acordo com Wallon, aproximadamente a partir dos 6 meses, a criança inicia um processo de interação afetiva, com expressões intencionais, com a busca pelo contato físico, com o abandono da passividade em suas relações com os adultos.

Ao longo da infância, os diversos estágios de seu desenvolvimento são caracterizados por uma alternância entre períodos mais afetivos e mais cognitivos, orientados pela construção de sua identidade e pela diferenciação em relação ao outro.

O momento da entrada na vida escolar, através da Educação Infantil, representa uma ruptura em relação ao ambiente e às relações familiares. A criança é transportada para um ambiente novo, com novas relações sociais e com pessoas até então desconhecidas. Para evitar conflitos, é necessário que esse novo espaço socializador seja acolhedor, ofereça-lhe segurança, estimule sua autoestima, dando-lhe confiança para avançar para novas experiências e novas oportunidades.

Neste trabalho, além da associação entre afetividade e desenvolvimento da criança, foi possível observar que mesmo depois de tantos estudos e pesquisas, ainda não é possível afirmar que esse consenso esteja plenamente compreendido por parte dos docentes.

Muitas vezes, professoras da Educação Infantil podem confundir a afetividade com as manifestações de seu instinto maternal, restringindo-a a toques, carinhos, mimos, ignorando todos os outros aspectos desse conceito.

Trabalhos como o de Tassoni e Leite (2013) podem ajudar os professores a compreenderem melhor como sua atuação se reflete na opinião, na reação e no comportamento dos alunos.

Ao mesmo tempo, no estudo de Sahium et al (2020) foi possível observar que há uma lacuna na formação dos docentes, seja de caráter teórico, seja de adequação da teoria à prática. Aparentemente, a afetividade não tem recebido a devida importância nos cursos de Pedagogia, ou sua real compreensão não está sendo bem avaliada nesses cursos.

Todos nós temos exemplos pessoais de professores que foram capazes de despertar novos interesses, que nos estimularam ou desestimularam, simplesmente por seu comportamento em sala de aula. Esse tipo de efeito é potencializado na faixa etária da Educação Infantil, período em que, segundo Wallon, a afetividade predomina sobre a cognição.

O papel do professor nessa fase pode ser determinante não só para as aprendizagens presentes, mas também para a forma como cada aluno irá lidar com os desafios das aprendizagens futuras.

Afetividade e cognição desenvolvem-se em paralelo, mas são indissociáveis.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Roseli Aparecida. **Afetividade: a importância afetiva no processo de ensino-aprendizagem**. 2006. 42f. Memorial (Programa Especial de Formação de Professores - Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas: 2006.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Didática Sistemática**, v. 4, p. 20-26, jul./dez. 2006.

BORBA, Valdinéa Rodrigues de Souza. A expressão da afetividade na educação infantil: concepções de algumas docentes. **Nucleus**, Ituverava (SP), v. 5, n. 1, p. 40-47, abr. 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 ago. 2020.

CAVALCANTE, Raquel Maria Santos. **Henri Wallon, afeto e aprendizagem: um percurso teórico**. 2018. 60f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Faculdades EST. São Leopoldo (RS): 2018.

COSTA, Cinthia Carvalho. **A afetividade na Educação Infantil**. 2014. 62f. (Monografia - Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília - Faculdade de Educação. Brasília: 2014.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 2, p. 23-31, ago. 2012.

GALIANI, Simone da Silva. **A Afetividade nas Práticas Pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Wallon**. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Faculdade de Educação. Presidente Prudente: 2013.

GALVÃO, Izabel: Henri, Wallon: **Uma concepção dialética de desenvolvimento infantil**. Petrópolis, 1995.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: Gratiot-Alfandéry, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010, p. 31-42.

HENRI PAUL HYACINTHE WALLON. 21 abr. 2019. Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Paul_Hyacinthe_Wallon>. Acesso em: 05 jun. 2019.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Objetiva, 2001.

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A relevância da afetividade na Educação Infantil**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2003. Disponível em: <http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv_edinf.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-31, jun. 2005.

SAHIUM, Rosana Guimarães Lôbo; BRAGA, Lhuria Maryane Alves Gomes; ARAÚJO, Nivia Teixeira Braga. A importância da afetividade no processo de desenvolvimento da Educação Infantil. **Educação in Loco**, Paracatu (MG), v. 1, n. 1, p. 71-86, jan./jun. 2020.

SILVA, Dener Luiz. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana.

Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.