



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

AMANDA MACHTANS FERREIRA

**AS IMPLICÂNCIAS DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA: TEORIAS DE
WALLON E VYGOTSKY**

Rio Claro

2022

AMANDA MACHTANS FERREIRA

**AS IMPLICÂNCIAS DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA: TEORIAS DE
WALLON E VYGOTSKY**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regiane Helena Bertagna

Coorientador: Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González

Rio Claro/SP

2022

F383I Ferreira, Amanda Machtans
As Implicâncias da afetividade em sala de aula : Teorias de Wallon e Vygotsky / Amanda Machtans Ferreira. – Rio Claro, 2022
54 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Regiane Helena Bertagna
Coorientador: Abel Gustavo Garay González

1. A afetividade no desenvolvimento infantil. 2. Contribuições de Wallon e Vygotsky. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AMANDA MACHTANS FERREIRA

AS IMPLICÂNCIAS DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA: TEORIAS DE WALLON E VYGOTSKY

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Regiane Helena Bertagna

Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González

Prof. Dr. José Gilberto de Souza

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi

Aprovado em: 23 de novembro de 2022



Amanda Machtans Ferreira



Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González



Prof^ª. Dr^ª. Regiane Helena Bertagna

DEDICATÓRIA

Por muito tempo eu sonhei com esse momento, a entrega desse trabalho, a conclusão do curso, o fim desse ciclo e por muito tempo a mão amiga dos meus Orixás e meus pais me seguraram firme para cumprir o que eu precisava. Então a esses eu dedico não só esse trabalho como toda a minha trajetória.

Dedico à minha mãe Sandra, que sempre foi a maior incentivadora dos meus sonhos, que nunca mediu esforços para ver um sorriso em meu rosto, meu pai André, que aceitou a missão de pai com honra e carinho, sempre sendo uma escada para que eu passasse pelos muros, meu pai Adilson e Mãe Chris que cuidaram de mim espiritualmente e me deram forças para continuar a trilhar meu caminho com graça e coragem, meu namorado Felipe, que nas noites de cansaço foi o abraço que acolhia e nos dias de felicidade comemorava comigo, e por último, mas não menos importante, agradeço à todos os Orixás e Guias que me cuidam e protegem com tanto carinho e zelo.

À cada um, uma eterna gratidão e todo meu amor. Se hoje finalizo esse ciclo é porque vocês me apoiaram. Sou um mosaico de tudo que vocês me passaram e ensinaram. Espero orgulhar a cada um.

Com amor,
Amanda Machtans.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as implicações da afetividade em criança de 3 a 6 anos de idade nas perspectivas de Henri Wallon e Lev Vygotsky. Para eles, o cognitivo e o afetivo estão conectados aos processos de ensino e aprendizagem de modo a favorecer o desempenho escolar do aluno e o trabalho do professor. Na teoria de Wallon, o desenvolvimento humano ocorre através da integração de quatro campos funcionais, como, afetividade, cognição, motricidade e pessoa, ao longo de cinco estágios. Já Vygotsky, partindo da premissa de que o indivíduo aprende para se desenvolver, estabeleceu a Zona de Desenvolvimento Proximal para explicar a distância entre o nível real de conhecimento onde a criança já se apropriou e assimilou o conhecimento e o nível proximal, onde conhecimento será apropriado e assimilado pela mediação do adulto ou de outra criança que tem mais conhecimento. O estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e descritiva, tendo como fonte as obras dos referidos autores, além de outros pesquisadores que se voltaram a esta temática por meio da perspectiva de Wallon e Vygotsky. Como resultados os estudos revisados revelaram a afetividade como fundamental no processo de aprendizagem e se estabelece principalmente na relação professor-aluno

Palavras- chave: Afetividade; Wallon; Vygotsky; Processo de ensino e aprendizagem; crianças de 3 a 6 anos de idade.

ABSTRACT

The present work aims to understand the implications of affectivity in the classroom through the perspectives of Henri Wallon and Lev Vygotsky. These authors have been references in studies in which cognition and affection are connected to the teaching and learning processes in order to favor the student's school performance and the teacher's work. In Wallon's theory, human development occurs through the integration of four functional fields, affectivity, cognition, motricity and person, along five stages. Vygotsky, on the other hand, starting from the premise that the individual learns in order to develop, established the Zone of Proximal Development to explain the distance between the real level of knowledge where the child has already appropriated and assimilated knowledge and the proximal level, where knowledge will be appropriated. and assimilated through the mediation of the adult or another child who has more knowledge. The study consisted of a bibliographical research, with a qualitative approach, having as source the works of these authors, in addition to other researchers who turned to this theme through the perspective of Wallon and Vygotsky.

Keywords: Affectivity; Wallon; Vygotsky; Teaching and learning process; children aged 3 to 6 years.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
Objetivo Geral:	13
Objetivo Específico	12
2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NAS VISÕES DE WALLON E VYGOTSKY	15
2.1 A perspectiva de formação e de desenvolvimento da criança em Wallon	15
2.2 Estágios do desenvolvimento infantil segundo Wallon	16
2.2.1 Estágio impulsivo emocional	19
2.2.2 Estágio Sensório-motor (1 à 3 anos)	21
2.2.3 Estágio do personalismo (3 à 6 anos)	23
2.2.4 Estágio Categorial (6 à 11 anos)	26
2.2.5 Puberdade e Adolescência	28
2.3 A perspectiva de formação e de desenvolvimento da criança em Vygotsky	30
2.4 A afetividade nas teorias de Wallon e Vygotsky	35
2.4.1 A afetividade na perspectiva de Wallon	35
2.5.2 A afetividade na perspectiva de Vygotsky	38
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	39
4 AFETIVIDADE: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA APRENDIZAGEM	41
4.1 A afetividade na relação professor-aluno	41
4.2 A afetividade na relação entre os alunos	46
4.3 A afetividade na formação e o desenvolvimento da criança	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da distinção entre conhecimento e saber é caracterizado pela natureza subjetiva na qual este se produz na relação dos sujeitos com o primeiro. Entretanto, ainda é comum vermos discursos que supervalorizam o conhecimento, que se origina no núcleo das distintas áreas do conhecimento, das disciplinas, em detrimento as diversas possibilidades do saber. Diante dessa realidade, a escola contemporânea – com suas raízes, ainda, na modernidade - se mostra no epicentro dessa discussão ao se constituir como autoridade pedagógica que centra o trabalho pedagógico em procedimentos didático-metodológicos que ignora a capacidade intelectual e os potenciais criativos e afetivos dos estudantes (HAHN; FERRARO, 2018).

Por outro lado, com o passar dos anos, considerou-se uma concepção na qual cognição e afeto estão associados aos processos de ensino e aprendizagem de maneira a favorecer o desempenho escolar discente e o trabalho docente. Com isso, as escolas passaram a exercer suas atividades com a colaboração de uma equipe diversificada de profissionais, entre eles, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, uma vez que além de suas tradicionais tarefas relacionadas aos elementos cognitivos, também há a preocupação com o bem-estar emocional dos estudantes (NOGUEIRA, 1998).

Os estudos acadêmicos, nessa perspectiva, têm enfatizado como referencial teórico Henri Wallon (1879 - 1962) e Lev Vygotsky (1899 - 1934). Estes pesquisadores estudaram o desenvolvimento humano, conciliando afeto e processo psíquico. Para Wallon (1975a) o desenvolvimento humano se dá através da integração de quatro campos funcionais – afetividade, cognição, motricidade e pessoa – ao longo de cinco estágios. Além disso, no decorrer desses estágios, fatores afetivos e cognitivos oscilam em nível de preponderância, desenvolvendo-se de maneira recíproca (WALLON, 1975a; GALVÃO, 1995).

Vygotsky (1998), por sua vez, partindo da premissa de que o indivíduo aprende para se desenvolver, estabeleceu dois níveis de desenvolvimento – nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial –, sendo a zona de desenvolvimento proximal a distância entre estes dois níveis (VYGOTSKY, 1998). Em sua teoria também estão bem presentes os conceitos de medição simbólica e linguagem. De um modo geral, entende-se que Vygotsky (1998) não ignora

determinadas definições e caracterizações biológicas do ser humano, entretanto, coloca uma grande ênfase ao contexto social-cultural no que diz respeito à mediação entre o homem e o mundo (VYGOTSKY, 1998).

Para Hahn e Ferraro (2018) o ponto de convergência entre Wallon e Vygotsky, está nessa visão de como os elementos biológicos se modificam, mediante a interação do ser humano com o contexto social, no decorrer de seu desenvolvimento. Por exemplo, segundo Wallon (1975a), há a influência do meio e das interações sociais na definição e consolidação da personalidade do indivíduo, visto que a herança biológica não se constitui no único fator que determina o destino da criança. Na perspectiva vygotskyana, esse pensamento se expressa, por exemplo, quando o autor entende que as capacidades intelectuais já existem desde a infância, entretanto, emergem através da interação do sujeito com indivíduos mais experientes culturalmente (VYGOTSKY, 1998).

Diante disso, o presente trabalho tem a seguinte questão de pesquisa: quais as implicações da afetividade na atividade pedagógica, em crianças na faixa etária de 3 a 6 anos?

Os objetivos traçados para a orientação desta investigação são:

Objetivo Geral:

- Analisar as implicações da afetividade em sala de aula com crianças de 3 a 6 anos com base nas teorias de Wallon e Vygotsky, a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Os objetivos específicos delineados para desenvolver a pesquisa são:

- Compreender, a partir da pesquisa bibliográfica, a importância da afetividade para formação e desenvolvimento da criança.
- Analisar os fundamentos do conceito de afetividade na perspectiva de Wallon e Vygotsky.

Após o contato com o problema propulsor e seus objetivos, a investigação foi estruturada do seguinte modo: uma breve introdução ao tema e o motivo que impulsionou sua escolha. Após, na primeira seção será apresentado ao leitor a visão dos referidos autores, Wallon e Vygotsky, acerca do desenvolvimento infantil; com um tópico inicial contendo uma breve biografia dos autores que traz os contextos históricos desses pensadores e as inquietações que os levaram a desenvolver suas

teorias; a descrição dos principais conceitos e a compreensão das teorias como um todo. Na segunda seção será analisado o procedimento metodológico a partir de uma pesquisa bibliográfica. Na terceira seção se traz um olhar sobre a afetividade e sua implicância nas práticas pedagógicas, na perspectiva de Wallon e Vygotsky, visto que suas teorias compreendem a análise desse elemento no desenvolvimento infantil. Nesta terceira seção, tem-se uma descrição e reflexão crítica sobre os estudos práticos nos quais se avaliou as implicâncias da afetividade na sala de aula em crianças que estão na faixa etária de 3 a 6 anos. Concluindo, entrelaço todo o percurso investigativo nas considerações finais, não com o objetivo de solucionar a questão problema, mas no intuito de provocar a criticidade acerca da temática, para que o processo de reflexão docente não fique estagnado no pensamento, mas ativo na ação das práticas pedagógicas.

2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NAS VISÕES DE WALLON E VYGOTSKY

2.1 A perspectiva de formação e de desenvolvimento da criança em Wallon

A ampla gama de interesses de Wallon (1964, 1971; 1975) – da disfunção cerebral à necessidade de reformas educacionais – reflete com precisão o que seria um dos princípios fundamentais de seu pensamento: que a pessoa humana é um ser biossocial cujo funcionamento mental é determinado tanto por seu organismo biológico quanto pela sociedade que o cerca. Por mais simples que essa afirmação possa parecer, ela o levou a lutar contra os reducionistas contemporâneos de vários tipos e, em particular, aqueles que viam o desenvolvimento infantil como um simples processo de amadurecimento. Contra essa visão estritamente maturacional, ele argumentou que crianças ou adultos individuais não podem ser estudados isoladamente, pois fazem parte de coletivos sociais que influenciam fundamentalmente seu ser. Portanto, temos que estudar a pessoa em desenvolvimento dentro de sua família, escola ou ambiente de trabalho, isto é, da sociedade e (sub)cultura em que vive (VEER, 1996).

Ao analisar o sujeito em sua totalidade, que está dentro de um processo contínuo com movimentos de mudanças e transformações do início ao fim da vida, Wallon identifica alguns campos – também denominados de conjuntos – funcionais que agrupam a diversidade das funções psíquicas, quais sejam: a afetividade, o ato motor, a inteligência e a pessoa. Segundo Galvão (2014):

A afetividade, o ato motor, a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil. Aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só vão adquirindo independência um do outro, constituindo-se como domínios distintos da atividade. A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional. (GALVÃO, 2014, p.49)

Os campos funcionais correspondem a afetividade, ao ato motor e a inteligência. A afetividade é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança no seu aspecto subjetivo, buscando potencializar toda ação humana em busca da sua própria formação humana. O ato motor indica que o ser humano se realiza ou se desenvolve numa eterna ação de movimento (o movimento fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético). Daí a ênfase que Wallon (1975a) dará a questão da motricidade humana, ação fundamental que indica processo dinâmico de desenvolvimento e formação do ser humano em si mesmo.

Tem-se na teoria walloniana, a crença na importância dos processos afetivos e intelectuais; visto que Wallon se preocupou em investigar a estreita relação entre ambos e as influências dessa relação no desenvolvimento humano. Sob essa mesma perspectiva, Mahoney (2010) afirma que os campos funcionais:

formam um sistema integrado em que cada um deles depende do funcionamento do sistema como um todo, cada um deles participa da constituição dos outros, funcionando, então, o psiquismo como unidade. Os conjuntos funcionais são, então, constructos ou conceitos de que a teoria se vale para descrever e explicar a vida psíquica; são recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na realidade concreta é inseparável: o indivíduo. Eles se referem a um sistema de funções psíquicas que se expressam nas atividades da criança. Cada atividade da criança resulta, então, da integração pela pessoa do cognitivo com o afetivo e com o motor. (MAHONEY, 2010, p.16).

Os campos funcionais aos quais se refere Wallon, descrita por Mahoney (2010), formam um sistema único e que possuem uma relação dialética de totalidade. Isto significa de que as funções psíquicas humanas se caracterizam por uma funcionalidade integradora e dialética. Na prática, observando uma criança de 3 a 6 anos de idade, estes campos funcionais se expressam na própria atividade da criança. Daí a importância de oferecer uma atividade intencional e de qualidade às crianças de 3 a 6 anos de idade para que elas desenvolvam esses campos funcionais, tais como a afetividade, o ato motor e a inteligência.

Portanto, entende-se que o método de Wallon (1964) propõe um estudo integrado do desenvolvimento que englobe os vários campos funcionais e seu projeto teórico é fundado na Psicogênese da pessoa, compreendendo o homem como um ser “geneticamente social”, com bases na perspectiva genética e na análise comparativa (GALVÃO, 2014).

A continuação, se verá como os componentes dos campos funcionais perpassam todas as etapas de desenvolvimento do ser humano.

2.2 Estágios do desenvolvimento infantil segundo Wallon

Uma das contribuições mais notáveis de Wallon (1964) foi a sua teoria dos estágios do desenvolvimento infantil. Essa teoria tem como ferramenta intelectual importante o materialismo dialético, pois Wallon (1964) havia chegado à conclusão de que a ciência - e a psicologia, em particular - estavam, de um lado, favorecendo uma abordagem materialista, e em contrapartida, havia teorias que favoreciam uma abordagem idealista. Com isso, ele acreditava que o materialismo dialético poderia

preencher a lacuna entre uma abordagem materialista que negligencia os processos mentais superiores e a consciência, como por exemplo, o behaviorismo, e uma abordagem idealista que ignora o substrato mental da mente (VEER *et al.*, 1996).

Nesse sentido, o modelo dialético centra-se na ideia de que o universo é o produto da recíproca interação entre os mundos da natureza e da cultura, e que a realidade e todos os seres vivos estão subordinados às leis gerais do desenvolvimento histórico, leis estas que gerem o movimento de transformação do mundo (GAHUR, 2005).

Assim, Wallon entende o desenvolvimento humano através da relação dialética de seu organismo com o meio, compreendendo, desse modo, a constituição da pessoa, a partir de seu organismo e suas funções potenciais que nascem segundo as etapas biológicas de desenvolvimento e concretizam-se de acordo com as circunstâncias que encontra no meio (PEREIRA, 2017). Assim, Wallon (1992) argumenta:

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são a imagem da linguagem, que para cada um é a do seu meio! Mas a variabilidade do conteúdo, conforme o ambiente, atesta ainda melhor a identidade da função, que não existiria sem um conjunto de condições de que o organismo é o suporte. É ele que a deve fazer amadurecer para que o meio a desperte. Assim, o momento das grandes mutações psíquicas é assinalado, na criança, pelo desenvolvimento das etapas biológicas. (WALLON, 1992, p.214)

Percebe-se a partir desse excerto que as mudanças que ocorrem de idade para idade, não são mera coincidência, estão ali de forma a concretizar um objetivo, cumprir uma etapa do desenvolvimento, em que o meio contribui de forma indispensável e produz a variabilidade do conteúdo. Destaca-se ainda a importância que ele dá ao organismo biológico que atua como suporte, necessitando amadurecer para que o ambiente consiga o despertar ao desenvolvimento.

A visão de Wallon (1992) vai de encontro a teoria de um desenvolvimento dialético e em saltos qualitativos definidos e seguidos, que envolveriam períodos marcados, que se sucederiam. Pois, para ele, aspectos dos diferentes momentos do desenvolvimento não são propriamente “superados” por outros, mas podem reaparecer em outra fase da vida, ganhando novos sentidos de acordo com as diferentes condições do sujeito (GUEDES, 2007). Com isso, Wallon (1992) demonstra

que “o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 33).

Assim, segundo essa perspectiva dialética, os conflitos e contradições que ocorrem nesse processo constituem a dinâmica do desenvolvimento infantil e, não significam problemas a serem resolvidos por educadores e “aspectos como a afetividade e atividade motoras, via de regra desprezadas na análise desse tema, têm importância decisiva no complexo interjogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 34).

Portanto, a compreensão dialética dos estágios de desenvolvimento contempla a afetividade e a inteligência caracterizadas por rupturas e sobreposições, que se dá através do mecanismo de ‘alternâncias funcionais’. Acerca dos estágios, Mahoney e Almeida (2010), os apresentam do seguinte modo:

A dimensão temporal do desenvolvimento, que vai do nascimento até a morte, está distribuída em estágios, cuja sequência é característica da espécie, embora o conteúdo de cada um deles varie historicamente e culturalmente. São eles: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, puberdade-adolescência, adulto. Cada um deles é composto de um conjunto de atividades espontâneas, anunciadoras de funções orgânicas que estão prontas para ser exercitadas e modeladas pelo meio. Cada estágio é considerado um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os seus componentes, o tipo de relação que os une e os integra numa só totalidade: a pessoa. Temos, então, uma pessoa completa em cada estágio. (MAHONEY & ALMEIDA, 2010, 15).

O ser humano se forma e se desenvolve ao longo da sua existência em estágios, que tem como características se serem uma totalidade e que são unidades que se relacionam de forma dialética. É importante compreender que cada estágio de desenvolvimento, proposto por Wallon, corresponde a um sistema completo. Isto significa que em cada estágio, o ser humano se realiza na sua totalidade, indicando em cada estágio um salto qualitativo para concretizar um ser humano de qualidade na sua totalidade.

Referente à definição das idades e às características de cada estágio é oportuno salientar a influência do meio social sobre esses fatores, ou seja:

A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente. [...] esse fenômeno ocorre porque o sujeito é geneticamente social a fim de atender suas necessidades pessoais (WALLON, 1975).

Aqui mais uma vez ressalta a capacidade que as circunstâncias do meio têm em transformar os efeitos da constituição biológica de cada criança, e com isso também acaba integrando a “lei” que define o destino da criança. A partir da alternância de preponderância entre os elementos afetivos e cognitivos, aparece, dentre outros, o conceito integração funcional:

Cada um desses estágios apresenta uma grande coerência tanto em sua estrutura própria quanto em suas ligações com a estrutura evolutiva do indivíduo. Os dois pontos de vista são inseparáveis. A apropriação dos meios para as necessidades em cada período é dominada pela apropriação gradual de cada período pelo seguinte e pela apropriação de todos pelo futuro do indivíduo que se integra em sistemas cada vez mais vastos (WALLON, 1971, p. 298).

Esse conceito assinala que afetividade e cognição evoluem em reciprocidade, pois quando um campo funcional ressurgir como preponderante em um estágio ele incorpora os avanços do estágio anterior, alcançados pelo outro campo funcional (GALVÃO, 1995). Isto se relaciona diretamente com a “[...] lei de alternância entre as fases orientadas para a realidade das coisas ou para a edificação da pessoa [...]” (WALLON, 1975, p. 69). Isto é:

ao longo do desenvolvimento humano, quando o interesse da criança está voltado para a exploração do mundo externo, os elementos cognitivos se sobressaem sobre os afetivos. Por outro lado, ocorre o processo inverso quando o sujeito está com o foco voltado para o conhecimento de si mesmo (HAHN; FERRARO, 2018).

Essa questão da alternância entre os campos irá ficar bastante evidente na definição de cada estágio, onde tem-se a preponderância de um ou outro campo funcional. Como visto, os estágios são estruturados como Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos), Personalismo (3 a 6 anos), Categorical (6 a 11 anos) e Puberdade e Adolescência (11 anos em diante). Tais estágios serão abordados nos tópicos seguintes.

2.2.1 Estágio impulsivo emocional

No estágio impulsivo emocional, o campo funcional que prepondera é o afetivo, visto que o recém-nascido estabelece relações sociais com quem está a sua volta por meio das emoções. Até o terceiro mês de vida as sensações de bem ou mal-estar se manifestam por uma impulsividade motora. A comunicação é feita por meio de componentes corporais e expressivos, no qual todos os gestos, mímicas e vocalizações, isto é, suas maneiras de comunicação tem como função expressar

alguma emoção. Com isso, as pessoas próximas do bebê interpretam suas reações e agindo segundo o sentido que atribuem a elas (GALVÃO, 2014; GUEDES, 2007).

Desse modo, nesse período “[...] o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica [...] pelo menos até o momento em que aparece a palavra.” (WALLON, 1975, p. 75). Além disso:

o bebê necessita ser interpretado e assistido constantemente em virtude de sua inaptidão física. Ao fim desse estágio a criança inicia a prática das atividades circulares que representam a repetição intencional de movimentos a fim de investigar suas causas e efeitos (WALLON, 1975, p75).

Entende-se que reação do adulto às expressões do bebê vai constituindo um mútuo entendimento, afirmando alguns “códigos” de comunicação específicos daquele relacionamento. “O adulto sorri conversando com o bebê, percebe diferenças no choro do mesmo que podem significar necessidades igualmente diferentes, e daí por diante” (GUEDES, 2007, p. 9). Aos poucos, os atos do bebê vão se diversificando e tornando-se cada vez mais intencionais. O movimento deixa de ser apenas espasmo ou descarga impulsiva e torna-se expressão, uma “afetividade exteriorizada” (GUEDES, 2007).

Após os três meses, expressões como o choro e o sorriso são usadas para comunicação. Agora, a criança já é capaz de dirigir-se às pessoas à sua volta, não apenas através de gritos em relação aos cuidados materiais de que precisa, mas com sorrisos e sinais de contentamento, movimentos que expressam os laços afetivos entre ela e aqueles a sua volta (GALVÃO, 1995; GUEDES, 2007).

Souza et al. (2012, p. 132) entende que “nesse estágio a criança é fusionada ao mundo ao seu redor, não tem consciência entre o eu e o outro” e que a intensidade de suas manifestações é proporcional a sua falta de capacidade em agir sobre o mundo ou realidade externa.

Nesse estágio, a emoção estabelece um vínculo muito forte entre os indivíduos do grupo, cuja coesão garante. Sem estabelecer um paralelismo muito acentuado entre a história da espécie e o desenvolvimento do indivíduo, cumpre admitir que a criança, nessa idade, está num estágio emocional inteiramente análogo. Mais tarde, ela terá de distinguir sua pessoa do grupo, terá de delimitá-la por meios mais intelectuais: por ora, trata-se de uma participação total, de uma absorção no outro, profundamente fecunda. (GALVÃO, 2007, p. 117)

A emoção é a marca preponderante nesse estágio e é por meio dela que a criança realiza um vínculo afetivo muito forte com as pessoas próximas dela. Quase no final deste estágio, a criança começa a desenvolver uma afetividade mais racional,

ou seja, quando ela entra em contato com o mundo cultural do adulto, começa o processo de apropriação dos produtos humanos produzidos ao longo da formação do mundo humano.

2.2.2 Estágio Sensório-motor (1 à 3 anos)

Nesse estágio há a predominância do campo funcional cognitivo porque a criança se interessa pelo contato e exploração do meio físico (GALVÃO, 1995). Nesse período, observa-se na criança a mentalidade projetiva, isto é, o momento “[...] em que a criança se exprime tanto pelos gestos como pelas palavras, em que parece querer representar por gestos o seu pensamento que facilmente fraqueja [...]” (WALLON, 1975, p. 80).

Os exercícios sensórios motores, que haviam começado surgir no estágio Impulsivo emocional, são agora partes da exploração objetiva que a criança realiza diante dos objetos, como também em seu próprio corpo. Acerca disso, Costa (2012, *apud*. PEREIRA, 2017) afirma:

Ao manipular um objeto ou encantar-se com os movimentos do corpo recentemente descoberto, a criança tenta reproduzir os mesmos gestos que foram provocados pelas sensações, na tentativa de obter o mesmo efeito. A repetição do movimento em cadeia circular permite-lhe vivenciar diversas reações que seu ato produz. (COSTA, 2012, p.32 *apud*. PEREIRA, 2017, p. 51).

Pereira (2017) afirma que as atividades de manipulação e movimento trata-se de uma coordenação mútua dos campos sensoriais e motores, possibilitando a criança conhecer as qualidades dos objetos e o melhoramento dos processos da preensão, da percepção e da linguagem. Do mesmo modo, dando-lhe maior independência e autonomia, alcançando ações mais planejadas e organizadas por si mesmo, porque por meio da organização de suas ações, a criança consegue distinguir distintos movimentos, efeitos sensoriais, visuais, auditivos e cinestésicos.

Os objetos que a rodeiam começam a ser para ela uma oportunidade de movimentos que não têm muito a ver com sua estrutura. Ela os atira ao chão, observando seu desaparecimento. Tendo aprendido a agarrá-los, desloca-os com força, como para exercitar os olhos a encontrá-los em cada nova posição. Se eles têm partes que se entrecrocam, ela não para de reproduzir o som percebido, agitando-os de novo (WALLON, 1994, p.148).

Entende-se que ao andar e se movimentar, a criança consegue modificar seu ambiente, mudando os objetos de um lado para o outro, bem como nomeá-los, diferenciá-los e caracterizá-los pela diversidade de seus significados. Desse modo,

somadas pelo surgimento de novos elementos como a marcha e a linguagem, a criança é capaz de atuar no mundo que a cerca, expandindo a referência a si mesma (PEREIRA, 2017). Acerca desse processo de explorar o mundo físico, Mello (2007) afirma:

A exploração e o tateio dos diferentes objetos a que tem acesso e as descobertas que realiza nesse tateio movem seu desenvolvimento até próximo dos três anos de idade, pois, por meio dessa experimentação, a criança observa, se concentra, cria modelos de ação que também servem ao seu pensamento, interage com as outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas que a manipulação dos objetos gera e, com isso, envia importantes estímulos ao seu cérebro. Nessa atividade com objetos, a criança descobre características e propriedades; ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo. (MELLO, 2007, p.96).

Outro aspecto que possui papel fundamental no estágio sensório-motor é a linguagem. Trata-se de um aspecto decisivo para o desenvolvimento psíquico da criança, possibilitando uma outra forma de exploração do mundo e permitindo a objetivação dos desejos, distinguindo-se de suas motivações momentâneas e estendendo na lembrança ações como antecipar, calcular, imaginar e sonhar (PEREIRA, 2017). Entende-se que por meio disso, surge a segunda etapa desse estágio: a projetiva. Wallon (1978, p. 107) afirma que “O ato mental se projeta em atos motores”. Sobre o surgimento dessa etapa, Costa (2012 *apud*. PEREIRA, 2017, p. 53) afirma:

Ao deslocar-se da atividade sensório-motora para a projetiva, a criança relaciona-se de modo diferente com o espaço, com os objetos, com seu corpo. A percepção que tem das coisas e do mundo amplia-se. Se antes a presença dos objetos era necessária para saber de sua existência, agora ela consegue localizá-los e distribuí-los no espaço e, aos poucos, torna-se capaz de elaborar seu pensamento, deixando de ordená-lo somente pelos acontecimentos concretos e presentes. A atividade projetiva, que preponderava entre os 2 e 3 anos e continua a aparecer nos jogos e nas histórias infantis, abre caminho para a representação, pois serve como suporte para que a criança consiga, pela ação motora, dar forma ao pensamento. (COSTA, 2012, p.34 *apud*. PEREIRA, 2017, p. 53).

Nesta etapa projetiva, existem dois movimentos que a formam e que contribuem para a expressão da atividade mental: a imitação e o simulacro. Acerca da atenção nas formas de apropriação do mundo através da reprodução e imitação Wallon (1975) acrescenta:

Tudo demonstra, com efeito, que a atenção prestada pela criança aos objetos e aos espetáculos que a interessam não somente não é passiva, mas não

está perdida, por mais que demore a produzir seus efeitos. Quando assiste às coisas, a criança está em estado de impregnação perceptivomotora. Assim como, segundo Conradi, nos pardais que aprendem o canto do canário vemos 54 movimentos mudos da garganta enquanto o escutam, também a musculatura da criança está em trabalho durante o tempo todo em que ela olha ou se põe à escuta. Muitas vezes não passam de contrações imperceptíveis, mas que parecem ser ruminadas no intervalo das percepções e que por fim chegam a tentativas de reprodução mais ou menos tímidas, mais ou menos bem-sucedidas. O intervalo entre a impregnação e a reprodução pode ser de alguns minutos, de algumas horas, de vários dias ou de várias semanas. Mas, quanto mais longa for a fase de incubação, tanto melhor ela mostra a importância do aprendizado mudo que ocorreu entre as percepções iniciais e a aquisição do novo gesto. (WALLON, 1975, p.142).

2.2.3 Estágio do personalismo (3 à 6 anos)

Esse estágio é entendido por Wallon (1975b) como o período de formação da personalidade e se caracteriza também pelo retorno da preponderância afetiva. Aqui tem-se que a afetividade é intermediada pela linguagem e nem sempre se expressa por meio do contato físico (GALVÃO, 1995). Segundo Bastos e Dér (2010):

Na teoria Walloniana, a relação entre os progressos da afetividade e os da inteligência só podem ser compreendidos a partir de uma relação de reciprocidade e de interdependência. As condições para a evolução da inteligência têm raízes no desenvolvimento da afetividade e viceversa. Desta forma, para se pensar a pessoa na psicogenética walloniana, é preciso compreendê-la a partir da integração da inteligência, da afetividade e do ato motor. A passagem do estágio sensório motor e projetivo para o personalismo exige uma alternância de função, uma subordinação da função da inteligência, para que o predomínio da afetividade possa, neste momento do desenvolvimento, emergir e orientar o processo de constituição da pessoa. (BASTOS; DÉR, 2010, p.40)

Além disto, se consolida a formação do eu psíquico; a criança já não faz menção a si mesma na terceira pessoa (WALLON, 1975). Intensifica-se o processo de diferenciação entre o Eu e o Outro; que se mostra no uso repetitivo da primeira pessoa: *Meu, Eu*. "A elaboração do Eu e do Outro por parte da consciência faz-se simultaneamente. São dois termos conexos cujas variações são complementares e as diferenciações recíprocas" (WALLON, 1975, p.159). A separação nítida, entre o Eu e o Outro começa um diálogo em situação de igualdade, ambos como sujeitos da relação (ALMEIDA, 2014).

Nessa fase o desenvolvimento cognitivo é bastante rápido, visto que a criança absorve as informações do seu entorno com fluidez, curiosidade e entusiasmo. Entretanto, o seu empenho está voltado ao contato com o meio e com as interações sociais entre pares e adultos, e é nesse contexto que se constrói a autoafirmação, a

partir do outro como referência, vivendo as situações de oposição, sedução e imitação que são fundamentais para a composição do eu psíquico (COSTA; FLORÊNCIO; OLIVEIRA, 2019).

Na oposição, existe uma crise, em que na busca de afirmação de si, ocorrem confrontos, recusas e reivindicações. Segundo Pereira (2017, p. 56): “É na relação com o objeto, que a criança se expressa na forma do meu e do teu, onde fará a discriminação e lutará pela posse do objeto”. Esse primeiro desejo de propriedade está baseado num sentimento de competição e consiste em se apropriar do que é reconhecido como do outro e uma afirmação de si próprio por meio disso. (WALLON, 1975b). Bastos e Der (2010) acrescentam que essa é marcada pela crise do não-eu, na qual a criança se impõe diante do outro de modo a se sentir independente. Com isso, o comportamento de oposição ao adulto, muito comum nessa fase, consiste em nada mais que a busca pela autonomia. Como afirmam Sant’ana e Gasparim (2013):

As crises de oposição ao adulto, buscando a independência progressiva do eu, ajudam a criança a se fortalecer como indivíduo que busca autonomia. A criança quer fazer prevalecer suas vontades e, por isso, é, muitas vezes, desobediente, fazendo o contrário do que os adultos impõem. (SANT’ANA & GASPARIM, 2013, p.204).

Apesar disso, a criança, ainda precisa da admiração e do modelo do outro para concluir sua construção e ampliar suas competências. Assim, seguido pela oposição, tem-se a fase da sedução, ou idade da graça. Ao sentir que está agradando aos outros, ela consegue se admirar também, com isso, tem-se:

Graça e timidez, maneirismo e falta de habilidade alternam-se. Embaraça-se com a falta de jeito, que também pode se tornar fonte de divertimento e de zombaria. Gosta de rir e de se ver rir. [...] A criança tem qualidades a serem admiradas, ou melhor, de se mostrar no que ela acredita poder agradar aos outros para obter exclusividade de atenção (BASTOS E DÉR, 2010, p. 42).

Costa, Florêncio e Oliveira, (2019) ressaltam que caso esse prestígio não aconteça, a criança pode se tornar ciumenta. Que, na visão de Wallon (1975a) o ciúme:

Consiste ao mesmo tempo numa espécie de alienação de si frente ao rival e na pretensão de substituir-se a ele (...) O ciúme é muito específico nessa idade, porque apresenta um estado ainda mal diferenciado da sensibilidade (...) é uma causa de ansiedade frequente nessa etapa da vida afetiva. (WALLON, 1975, p.211).

Desse modo, entende-se que a oposição é uma etapa decisiva no desenvolvimento infantil e o adulto possui um papel de mediador, importantíssimo, em

relação à criança e seu comportamento com as relações que estabelece com o meio (PEREIRA, 2017).

Como visto, a procura pela independência é uma característica presente nessa fase, no entanto a criança precisa ainda de referências, modelos de imitação que ajudem na formação e fortalecimento da sua identidade. Nesse sentido, a última etapa que constitui o estágio do Personalismo é a imitação. Nessa etapa, as próprias qualidades não são mais suficientes para a criança e ela começa a ambicionar as dos outros. Segundo Wallon (1975, p. 137): “Já não se trata de reivindicação, mas de um esforço de substituição pessoal por imitação. Em vez de ser simples gestos, a imitação passará a ser dum papel, duma personagem, dum ser preferido e muitas vezes invejado”.

Na imitação ocorre um movimento de interiorização e exteriorização que possibilita copiar e assimilar as qualidades da pessoa e depois reproduzi-las, sendo com isso, uma nova manifestação da pessoa. Desse modo, “a imitação se torna múltipla, tendo um processo de enriquecimento da construção da pessoa pelos diversos papéis que a criança toma para si” (PEREIRA, 2017, p. 57).

O eu e o outro constituem-se, então simultaneamente, a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementariedade recíprocas. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. [...] Durante o processo de constituição da pessoa, assim como o eu, o outro também vai se modificando, apresentando diferentes aspectos e funções ao longo do desenvolvimento do indivíduo, o que revela uma íntima e recíproca união entre eles. A complexidade dessas modificações encontram-se estreitamente dependentes da idade, disposição individual e do meio (BASTOS; DÉR, 2012, p. 46).

Destaca-se nesse estágio a relevância que o “outro” tem na formação do “eu”, e como esse processo é dinâmico, definido por diversas variáveis e sobretudo recíproco. Bastos e DéR (2012) sintetizam o estágio Personalismo do seguinte modo:

Assim, as diferentes fases pelas quais passa a criança nesse estágio têm como objetivo principal promover a individualização de sua pessoa em relação a seu ambiente (pessoas e objetos). No entanto, aquisições no campo cognitivo e motor são também possíveis e decorrem da reciprocidade nas relações estabelecidas entre os diferentes conjuntos funcionais. Os progressos que acontecem na função simbólica permitem que a criança vá deixando de reagir somente às impressões atuais e passe a reagir a lembranças, imagens e a representações. No personalismo, o pensamento infantil caracteriza-se ainda por um sincretismo de caráter global, confuso e contraditório, em que se encontram misturados os vários planos do conhecimento: critérios afetivos prevalecem sobre os objetivos e lógicos na seleção dos temas de sua atividade mental. Essa impregnação afetiva é outra importante característica do sincretismo e está presente também nas definições e explicações infantis do real. A função simbólica vai exercer-se por si mesma, como um exercício funcional, até sua consolidação no estágio categorial. Até lá, predominam tanto seu aspecto lúdico, livre dos objetos de

ajustamento às circunstâncias exteriores, quanto suas formas utilitárias. (BASTOS e DÉR, 2012, p.47).

Desse modo, entende-se que com consciência de si, a diferenciação evidente entre o Eu e o Outro, há uma redução do sincretismo e criam-se condições para as novas aquisições do estágio seguinte: o Categorical (ALMEIDA, 2014).

2.2.4 Estágio Categorical (6 à 11 anos)

Segundo Amaral (2012, *apud*. PEREIRA, 2007):

Nesta etapa, ela aprende a denominar corretamente os objetos familiares, a separá-los de sua própria existência e perceber a existência das coisas independentes de sua pessoa. Entende, por exemplo, que um objeto perdido poderá ser reencontrado mais tarde, em outro lugar. Mas a experiência vivida, a relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determinam positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais. De acordo com Wallon, entre os 6 e 11 anos, a criança encontra-se no estágio categorial de desenvolvimento. É uma idade que aparece no conjunto da evolução mental como de estabilidade relativa, com progressos regulares, se comparada ao período de crises profundas que se abrem na adolescência. (AMARAL, 2012, p.51 *apud*. PEREIRA, 2007, p. 59).

Nesse estágio, os elementos cognitivos regressam, pois a criança novamente procura explorar e conquistar o meio físico (GALVÃO, 1995). Nesse momento, os movimentos, por serem organizados de maneira prévia em pensamento, são mais precisos (AMARAL, 2010, *apud*. PEREIRA, 2017). Existe, ainda, a consolidação das disciplinas mentais que permitem à criança ter controle voluntário da motricidade e com isso ser capaz de se atentar ao que for de seu interesse desconsiderando estímulos externos (GALVÃO, 1995; AMARAL, 2010 *apud*. PEREIRA, 2017).

Nesta etapa, surge uma nova capacidade para a criança, a autodisciplina mental ou, puramente, atenção. Através dessa capacidade, ela consegue manter-se atenta por mais tempo numa atividade, deixando de lado os diversos estímulos que o ambiente oferece e consegue responder somente o que a interessa. Além disso, outro aspecto importante é o meio humano em que a criança provém, suas relações com o outro, seu mundo externo (PEREIRA, 2017). Segundo Wallon (1975):

O meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro de circunstâncias em que se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais que, porém, são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo correspondente. (WALLON, 1975, p.165).

A escola, sendo um dos meios no qual a criança vive, têm grupos variados de pessoas, com interesses iguais e diferentes simultaneamente. Dentro dela, existe a exigência da participação em diversas relações, porém muito mais flexíveis que as relações que a criança até então mantinha na família. Desse modo, a criança passa a se perceber cada vez mais numa individualização, como um eu em relação aos outros (PEREIRA, 2017).

Este estágio também se divide em etapas, a Pré-categorial e a Categorical. A Pré-categorial vai até os 9 anos e a segunda acontece por volta dos 9-10 anos. Na etapa Pré-categorial tem-se o pensamento por pares, no qual o ponto de partida da inteligência discursiva é o par, seu primeiro modo de se organizar intelectualmente.

O pensamento existe apenas pelas estruturas que introduz nas coisas. Inicialmente há estruturas muito elementares. O que é possível constatar, desde o início, é a existência de elementos que estão sempre aos pares. O elemento de pensamento é essa estrutura binária, não os elementos que o constituem (WALLON, 1989, p. 30).

Esse pensamento por pares, se caracteriza por uma percepção global em que há a união de circunstâncias e coisas, e não há uma distinção clara entre sentimentos e realidade. Amaral (2012, *apud*. PEREIRA, 2017) afirma:

As imagens que a criança retém do mundo são misturadas, e ela é incapaz de distinguir as partes do todo que percebe. Não consegue destacar um elemento do conjunto, compará-lo com outro e inseri-lo em outro conjunto, em outra ordem. A atividade intelectual se realiza por atos descontínuos, borboleteantes. As imagens que a criança vai apreendendo dos objetos, pessoas ou acontecimentos ligam-se umas às outras, justapondo-se sem nexos lógicos que possam constituir uma unidade. Assim qualquer detalhe que a atraia em um objeto ou em uma situação pode prender sua atenção, fazendo que perca a totalidade do conjunto, mudando o curso de sua atividade. No pensamento por pares, a criança não consegue operar com sistemas de relações; as noções de tempo e lugar se embarçam no curso de suas ideias. Não consegue distinguir fato e causa, agente e efeito; classifica os objetos de acordo com a relação que tem com eles ou a partir de 62 suas disposições no momento. Assim, ela pode explicar que a lâmpada vê porque clareia, que uma pessoa dorme porque sonha, por exemplo. Cada objeto concreta em si todas as qualidades que o definem, e uma característica pode exprimir a totalidade de um conjunto. (AMARAL, 2012, p.55 *apud*. PEREIRA, 2017, p. 61).

Com isso, a representação do objeto precisa ser na forma de categorias e conceitos, para que só desse modo, possa passar às definições e finalmente as compreensões da realidade. Assim, a criança será capaz de utilizar com clareza as ligações lógicas, e o pensamento categorial aparece. Desse modo, o pensamento categorial ocupa o lugar do pensamento sincrético, de caráter global e indiferenciado

do pensamento infantil (GALVÃO, 1995). Surge, então, a segunda etapa, a categorial. Amaral (2012, *apud.* PEREIRA, 2017), descreve essa etapa na qual a criança consegue analisar as características dos objetos ou acontecimentos, realizar comparações e assimilações sistemáticas e coerentes:

“A criança passa a estabelecer classificações por meio de diferenciações sucessivas do real, a estabelecer nexos e relações novas nos diversos aspectos da realidade, tanto no plano dos objetos concretos como no nível das relações que participa. Toma conhecimento a respeito de si própria e, cada vez mais, tem condições de se posicionar diante de situações conflituosas que emergem do meio. À medida que o pensamento se torna capaz de resolver diferenciações, de identificar, comparar, e classificar os objetos, de determinar as condições de existência das coisas ou de explicá-las por meio das relações de tempo, espaço e causalidade, a criança vai tomando consciência dos papéis que ocupa o outro com relação a si e ela mesma com relação ao outro.” (AMARAL, 2012, p. 57 *apud.* PEREIRA, 2017, p.62).

Nesse sentido, no pensamento categorial, que caracteriza a inteligência discursiva, intelectualmente se desenvolvem categorias que são usadas como unidades de classificação para ajudar na organização da realidade (AMARAL, 2010 *apud.* PEREIRA, 2017).

Pereira (2017) afirma que os estágios do desenvolvimento infantil são caracterizados por um conjunto de necessidades e interesses que constituem a pessoa. No estágio que sucede o categorial, acontece uma crise da puberdade que afeta a vida da criança, seja ela de maneira afetiva, cognitiva e motoramente. Com isso, há a passagem da infância à adolescência.

2.2.5 Puberdade e Adolescência

É nesse estágio que se dá a reconstrução da personalidade em face das modificações que o corpo sofre pela ação dos hormônios (GALVÃO, 1995). Diante destas modificações, Wallon afirma que: “A criança sente-se como que desorientada em relação a si mesma, tanto do ponto de vista físico, como do ponto de vista moral.” (WALLON, 1975, p. 218).

Dér e Ferrari (2010), definem esse estágio do seguinte modo:

O estágio da puberdade e adolescência é apresentado pela teoria walloniana como a última e movimentada etapa que separa a criança do adulto que ela tende a ser. Nessa fase ocorrem modificações fisiológicas impostas pelo amadurecimento sexual, provocando na criança profundas transformações corporais acompanhadas por uma transformação psíquica. As transformações corporais acentuam as diferenças entre os organismos feminino e masculino, e o desenvolvimento da jovem é mais precoce que o

do rapaz. Nos meninos os traços do rosto afirmam-se e acentuam-se. O nariz aumenta mais depressa que o resto da face; o queixo tornase alongado; o limite dos cabelos na frente começa a perder sua curva infantil e a desenhar sua nova fisionomia. Projeta-se uma sombra de bigode no lábio que se alonga até o queixo, tornando o barbear um grande acontecimento diante do qual o jovem sente-se homem. Nas meninas as mudanças são menos bruscas, mas não menos intensas. A primeira menstruação acontece, os seios crescem, os quadris alargam-se e tornam-se mais arredondados, conferindo ao corpo um aspecto feminino característico. (DÉR e FERRARI, 2010, p.59).

Com isso, vem a necessidade de uma nova organização do esquema corporal, em razão das intensas e rápidas transformações que aparecem no jovem. As funções afetivas voltam a predominar de uma maneira muito intensa. Na adolescência, uma das características mais fortes é “a ambivalência de atitudes e sentimentos, resultante da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduz o desequilíbrio interior, alternam-se, no jovem, o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura” (DÉR; FERRARI, 2010, p. 61).

Nessa fase também surgem novos conflitos de oposição ao outro. Em razão disso Wallon afirma que a personalidade se forma mediante uma sucessão de incorporação e expulsão do outro, assim: “A sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e de identificações. É dialética”. (WALLON, 1975b, p. 92).

Ao estabelecer comparações entre a dependência da criança no estágio do personalismo com a deste período, Wallon (1981, p. 223) afirma que: “enquanto a criança tendia, por fim, para a imitação do adulto, o jovem parece desejar distinguir-se dele a todo custo (crise de originalidade de Debesse): não se trata de conformismo, mas de reforma e de transformação”. Com isso, o adolescente jovem que está se formando, questiona-se e aos outros sobre a vida, a origem do universo, das pessoas e das coisas. Através das relações e discussões com colegas, familiares, professores e outras pessoas, ele vai construindo sua noção do tempo psíquico em duas direções, a do passado e do futuro (PEREIRA, 2017).

Nesse estágio, a necessidade de se relacionar com outros jovens, surge:

Como condição fundamental para a construção de sua personalidade. No grupo o jovem se percebe igual a seus pares, isto é, seu destino é menos pessoal, pois está mais fortemente submetido à influências, fantasias e necessidades dos parceiros. Ao mesmo tempo, começa a se sentir distinto de seus pares, começa a atribuir a si próprio uma maior autonomia, na medida em que precisa desempenhar determinado papel no grupo, que vai diferenciá-lo dos outros elementos, permitindo que o jovem se perceba como indivíduo (DÉR E FERRARI, 2012, p. 67).

De modo paradoxal, percebe-se na adolescência a importância das vivências em grupo para a afirmação enquanto indivíduos. Nesse sentido, acerca dessas vivências e como elas se organizam nesse estágio, Wallon (1975) afirma:

O lugar, aliás variável conforme seus méritos, que o grupo lhe dá, as tarefas que nele assume, as sanções pelo menos de amor-próprio que nele encontra, as normas que lhe impõe sua pertença ao grupo, tudo isso o obriga a regular sua ação e a controlá-la sobre os outros como num espelho, em suma, a fazer dela uma imagem exterior a ela própria e de acordo com exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial. (WALLON, 1975, p.176).

Esse estágio finaliza os estágios constituintes do desenvolvimento infantil e ele se finda para dar início à fase adulta quando se observam escolhas e objetivos definidos para o trabalho e os estudos (DÉR; FERRARI, 2010). Pereira (2017) ressalta que, Wallon, estuda a pessoa na sua integralidade. No qual, a cada conquista de um novo estágio, existem novas descobertas, novas aquisições de conhecimento e elementos novos que começam a aparecer, num processo indissociável da pessoa, produto da interação entre os campos funcionais com o meio exterior. Isto é, através de uma relação entre orgânico, biológico e social, com o movimento dinâmico da motricidade, inteligência e afetividade. Numa integração, formando o eu, diante do outro nas múltiplas relações que se estabelecem no meio.

2.3 A perspectiva de formação e de desenvolvimento da criança em Vygotsky

Vygotsky (1998) não elaborou um sistema de estágios como fez Wallon (ano), entretanto também construiu sua teoria do desenvolvimento infantil a partir da concepção de ser humano e realidade. Schuster (2016, p. 7) afirma que, baseado na concepção de Vygotsky (1998), “não é possível separar a criança e sua atividade das suas condições de existência e de sua maturação funcional, integrando corpo e mente, condições internas e externas, aspectos genéticos e socioculturais”. O objetivo de Vygotsky (1998) é, portanto, trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos no desenvolvimento da pessoa humana, e não definir uma pedagogia diretiva e autoritária (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, cabe destacar inicialmente a distinção que Vygotsky (1998) faz entre o ser humano e os animais. Desta forma, Rego (2013), se manifesta:

Uma das principais características que distingue radicalmente o homem dos animais é justamente o fato de que, além das definições hereditárias e da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira

fonte, responsável pela grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem. Podemos entender que, nesta perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo animal é determinado pelas leis da evolução biológica e o do ser humano está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico (REGO, 2013, p. 48).

Vygotsky (1998) fazia críticas ao diagnóstico do desenvolvimento que se fazia na sua época. O uso da idade cronológica como critério já estava começando a ser questionado pois crianças da mesma idade poderiam ter desempenhos diferentes e crianças de idades distintas poderiam ter desempenhos parecidos. Assim, a idade mental ou coeficiente de inteligência (QI), que faz uma relação da idade cronológica com o desempenho em testes padronizados, tratava-se apenas de um passo inicial no diagnóstico do desenvolvimento, visto que não contemplaria seu caráter dinâmico (ALVES, 2005).

Desse modo, Vygotsky (1998) teve como interesse caracterizar os elementos do comportamento humano, assim como propor como esses elementos se constituíram e evoluíram ao longo da vida do sujeito e na história da humanidade (VYGOTSKY, 1998). Isto é, Vygotsky (1998) estudou as funções psicológicas superiores, típicas do homem visto se tratar de ações conscientes, voluntárias e intencionais. As funções superiores, diferentemente das funções elementares as quais são de origem biológica, são desenvolvidas através de interação recíproca e dialética entre homem e meio físico e social (REGO, 2011). Essa interação é feita por meio da mediação simbólica, ou seja, sofre a intervenção de um elemento mediador (OLIVEIRA, 1999).

Sant'ana (2013) vai destacar que:

A atividade mediada permite que o indivíduo se aproprie do conhecimento produzido pelo homem e, com isso, domine sua própria conduta, o que gera o desenvolvimento do psiquismo, através da interação social. O desenvolvimento da conduta e do psiquismo humano ocorre por meio da atividade social, denominada por Vygotsky de atividade mediada. Ela é responsável pelo desenvolvimento de conduta e psiquismo próprios dos seres humanos, pois lhe propiciam conteúdo social (SANT'ANA, 2013, p.48).

Nesse sentido, Vygotsky (1998) estabeleceu como elementos mediadores os instrumentos e os signos. O instrumento:

“[...] é orientado externamente [...]. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo [...] constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”. (VYGOTSKY, 1998, p. 72-73).

De acordo com Moreira (2011), instrumentos e signos são construções culturais, as quais o indivíduo internaliza através de interação social favorecendo o desenvolvimento cognitivo e contendo uma perspectiva sócio-histórica. Além disso, sob influência marxista, tem-se que o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo por meio do trabalho e para a realização do seu trabalho o homem necessita se comunicar com outros homens para fabricar os instrumentos. Assim, o instrumento é símbolo da mudança externa, uma vez é por meio dele que é possível intervir na natureza. Em contrapartida, o signo “age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60). Isto é, o homem controla o seu psicológico de maneira voluntária por meio dos signos, exercitando com isso sua própria memória, atenção, entre outros (NOBUKINI, 2017).

Ao considerar o meio social, Vygotsky (1998) ressalta que os fatores biológicos são secundários no processo de maturação orgânica. Conforme o referido autor, “[...] a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir.” (VYGOTSKY, 1998, p. 32). Entretanto, Vygotsky afirma que no início da vida há a superioridade dos elementos biológicos sobre os culturais. Assim, há duas vertentes de origem distintas no processo de desenvolvimento humano, uma de origem biológica – funções elementares – e outra de origem social – funções superiores. Em face disso, ele afirma: “A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.” (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

A partir do nascimento, o bebê é exposto a diversas situações de interação com os adultos. Estes, por sua vez, garantem o bem-estar e a sobrevivência dos bebês, ao mesmo tempo em que medeiam a forma com que os bebês se relacionam com o mundo. Desse modo, os adultos fazem questão de produzir situações capazes de permitir a incorporação da cultura do adulto pela criança, atribuindo, com isso, significado às posturas e condutas, assim como aos objetos culturais que obtiveram valor ao longo da história humana (NOBUKINI, 2017).

No que se refere à mediação simbólica, cabe lembrar que no desenvolvimento humano, primeiramente, o sujeito executa tarefas com o auxílio de um sujeito cognoscente que faça mediações em conjunto com a criança, sendo muitas vezes tratado como mediador daquela situação. Mais tarde, será capaz de fazê-las independentemente de ajuda alheia (REGO, 2011). Logo, segundo Vygotsky (1998,

p. 75): “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual [...]”. O autor ainda conferiu importância à linguagem que significa o sistema simbólico característico dos seres humanos e que se desenvolve a partir da necessidade em se comunicar (OLIVEIRA, 1999).

Nessa perspectiva, as palavras “[...] constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com as pessoas.” (VYGOTSKY, 1998, p. 38). O processo de desenvolvimento da fala se dá em três estágios. No primeiro estágio, pré-intelectual, percebem-se comunicações difusas, tais como, o choro e o sorriso as quais não possuem significado preciso, mas que simbolizam tanto contato social quanto alívio emocional. No segundo estágio, pré-linguístico, ainda não há o domínio da fala, porém a criança já consegue atuar no ambiente com o uso de instrumentos. Por último, no linguístico, a criança apresenta a capacidade de falar, pois pensamento e linguagem estão associados (REGO, 2011; OLIVEIRA, 1999).

Esse processo, ainda se subdivide em três momentos: discurso socializado; fala egocêntrica e discurso interior. O discurso socializado se trata da comunicação social. Na fala egocêntrica, com o objetivo de resolver um problema, há a vocalização sem a presença de um interlocutor (REGO, 2011; MOREIRA, 2011). Desse modo, a fala egocêntrica “[...] deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior.” (VYGOTSKY, 1998, p.36). Já no discurso interior, o discurso socializado foi internalizado, ou seja, a criança organiza um diálogo consigo mesma sem a presença da vocalização (REGO, 2011).

Assim como os instrumentos e os signos, o significado das palavras também consiste em construções sociais em contínua transformação representando a mediação simbólica entre homem e meio (OLIVEIRA, 1999). Os significados das palavras são analisados sob o ponto de vista do significado propriamente dito e o sentido da palavra. O primeiro refere-se à compreensão que as pessoas têm de uma palavra, já o segundo trata-se das experiências afetivas que cada indivíduo tem com uma determinada palavra (OLIVEIRA, 1999).

Vygotsky (1998) também afirmou que o ser humano se desenvolve através de suas aprendizagens, estando assim implícito que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (VYGOTSKY, 1998, p. 115). Nesse contexto, o autor definiu dois níveis de desenvolvimento. O nível de

desenvolvimento real que se refere às aprendizagens concretas as quais o indivíduo alcança sem o auxílio de mediador. E o nível de desenvolvimento potencial que representa as aprendizagens que a criança consegue desenvolver, no entanto, com a ajuda de outra pessoa mais experiente culturalmente (REGO, 2013). A distância entre estes dois níveis, Vygotsky (1998a) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, “[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã [...]”. (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

O desenvolvimento da criança é um processo de mudança constante. Cabe perguntar se pode o desenvolvimento ser determinado apenas por algum nível existente, ou seja, pelo nível daquilo que a criança pode fazer hoje, daquilo que a criança sabe hoje. Isso significaria admitir: o desenvolvimento se realiza sem qualquer preparação, só começa quando se torna visível. Mas na prática é claro que sempre existe preparação, que o desenvolvimento e os processos na criança passam por um original período embrionário. Exatamente como a existência da criança começa não no momento do seu nascimento, “mas da concepção, o nível do seu desenvolvimento é, em essência, preparado. No fundo, determinar o desenvolvimento da criança pelo nível do que hoje está amadurecido significa renunciar à concepção o desenvolvimento infantil (VYGOTYSKI, 2001, p. 551-2).

Vygotsky (1998) ressaltava que o diagnóstico do desenvolvimento precisa levar em conta não somente os seus “frutos”, mas também suas “flores ou brotos”. Nesse sentido, Alves (2003) afirma:

Ele considerava que a ZDP podia ser caracterizada de várias maneiras: fornecendo pistas, mostrando como o problema pode ser resolvido, iniciando a solução e deixando que a criança a complete e observando a criança resolver o problema em colaboração com outras crianças. À ZDP, para Vygotsky, não é uma constante; as crianças com nível de desenvolvimento real (ou idade mental) semelhante podem ter ZDPs diferentes. Entre o que a criança pode e o que não pode fazer existem gradações do que ela consegue imitar definido em sentido amplo. (ALVES, 2003, p.12).

A partir do conceito de ZDP é possível afirmar que o papel da escola se vincula com estimular o desenvolvimento da zona de desenvolvimento potencial e entender a zona de desenvolvimento real como ponto de partida para novas aprendizagens (REGO, 2013; OLIVEIRA, 1999; MOREIRA, 2011). Somado a isso, os professores precisam reconhecer a ZDP em diferentes idades, visto que, determinadas tarefas como, por exemplo, exercícios aritméticos, a depender do modo como a solução é apresentada, mesmo com a ajuda de um indivíduo mais experiente a criança não será capaz de compreender (VYGOTSKY, 1998a).

Vygotsky (1998) também atribuiu valor à educação enquanto processo de construção de conceitos científicos. No decorrer do desenvolvimento, o homem constrói conceitos espontâneos e conceitos científicos. A consolidação dos primeiros se dá por meio de experiências. Os conceitos científicos, por sua vez, são edificados por intermédio de interação social em ambientes de ensino e aprendizagem (REGO, 2013). Nesse sentido, Vygotsky (1998) entende que os processos de ambos os conceitos estão intrinsecamente relacionados, mesmo seguindo direções opostas. Assim: “É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato”. (VYGOTSKY, 1998b, p. 135). Além disso, a formação de conceitos não se faz através de um ensino transmissivo: “Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 104).

Ademais, “[...] o desenvolvimento dos processos, que finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas [...] amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade.”. (VYGOTSKY, 1998b, p. 72). Entretanto, para que esse fenômeno se consolide na puberdade são necessárias as interações sociais. Nesse aspecto, a escola se destaca, oportunizando espaços de diálogos entre as crianças e entre outros indivíduos mais experientes culturalmente (REGO, 2013).

2.4 A afetividade nas teorias de Wallon e Vygotsky

2.4.1 A afetividade na perspectiva de Wallon

Ao pesquisar as primeiras manifestações afetivas do ser humano, Wallon(1968) procurou conhecer suas características e compreender as transformações que ocorrem na trajetória do desenvolvimento humano, entendendo, com isso, que a afetividade possui um papel fundamental na constituição e no funcionamento intelectual, originando também os interesses e necessidades individuais.

Ao discorrer sobre o papel das emoções e afetividade no desenvolvimento infantil, Wallon (1968) escreve:

Ao longo do desenvolvimento da criança, a sua pessoa vai-se também formando, e as transformações, frequentemente desconhecidas que sofre têm, pelo contrário, uma importância e um ritmo acentuados. Entre as etapas anteriores e as que lhe seguem, a que sempre reteve a atenção geral é a que

corresponde à crise da puberdade, onde termina a infância, porque ela é precisamente uma crise de consciência e de reflexão. Mas é nos primeiros vislumbres da vida psíquica, no seu período afetivo, que se encontra a origem da evolução da pessoa. É também verdade que ela já estava profundamente influenciada pelas reações subjacentes ou anteriores da vida neurovegetativa: o equilíbrio visceral das primeiras semanas ou dos primeiros meses pode já orientar as bases profundas do futuro comportamento. Quanto aos primeiros contatos entre o sujeito e o ambiente, eles são de ordem afetiva: são as emoções. O contato emotivo, quando se estabelece, é na realidade uma espécie de contágio mimético, cuja primeira consequência é não a simpatia mas a participação. O sujeito está totalmente imerso na sua emoção; ele é unido, confundido por ela com as situações que lhe correspondem, quer dizer, com o ambiente humano de que provém, na maior parte das vezes, as situações emocionais. (WALLON, 1968, p.216).

Segundo Pereira (2017) a teoria que trata emoção, de Wallon (1968), teve como inspiração a teoria de Darwin, em face da importância desse “instrumento” de sobrevivência, natural dos seres humanos, junto a questão da dependência prolongada da criança - com as pessoas do meio em que vive - e a escassez da reprodução da espécie humana. Visto que, caso contrário, o bebê humano não sobreviveria. Desse modo, as emoções possuem papel fundamental para mobilizar fortemente o ambiente e as pessoas a sua volta para satisfazerem suas necessidades básicas. Nesse sentido, Galvão (2001) afirma:

É a Charles Darwin que se atribui o papel de precursor do estudo científico das emoções. Seu livro *A expressão das emoções no homem e no animal*, publicado em 1872, é referência praticamente obrigatória nas pesquisas atuais no campo da psicologia. Com o objetivo de “fundamentar e determinar até onde as mudanças específicas nos traços e gestos são realmente expressões de certos estados de espírito”, Darwin recorre a observações (suas próprias e encomendadas a colaboradores de diversas partes do mundo) de crianças, adultos, doentes mentais, povos de várias culturas e animais, bem como aos estudos sobre fisionomia da face humana. Constatando que um mesmo estado de espírito exprime-se nos seres humanos ao redor do mundo com “impressionante uniformidade” e que determinadas expressões emocionais são comuns ao ser humano e alguns animais, defende que as expressões das emoções teriam desempenhado importante papel na sobrevivência e na evolução da espécie humana. (GALVÃO, 2001, p.16).

Como é possível observar, o estudo das emoções começou ser entendido como relevante para a compreensão do desenvolvimento desde Charles Darwin em decorrência do seu papel na sobrevivência e na evolução da espécie humana, e com isso pode-se dizer a teoria da evolução das espécies, de certo modo, foi pioneira no entendimento das emoções, aqui entendido como estudo da afetividade, como um componente fundamental do desenvolvimento humano.

Entende-se que a afetividade se constitui a primeira dimensão do psiquismo humano a desenvolver-se. É, desse modo, a primeira etapa que a criança vivencia e

a primeira forma pela qual a criança interage com seu meio e com o outro (MENDES; LAROCCA, 2013).

Segundo Galvão (2001), essa primeira forma de afetividade - a afetividade primitiva - evolui, e com isso, vai de movimentos reflexos e orgânicos para movimentos mais expressivos e intencionais. Destaca-se que essa evolução só acontece através da interação e convivência com o outro. Assim, Duarte e Gulassa (2012, *apud*. PEREIRA, 2017, p. 45) afirmam:

Cria-se, assim, um rico canal de comunicação entre a criança e seu meio, em que a troca é essencialmente afetiva e inicialmente sem relação intelectual. A afetividade é inicialmente pura emoção, somática, epidérmica, e depende inteiramente da presença e da resposta dos parceiros. Segundo Wallon, é exatamente a ausência de instrumentais cognitivos que faz a emoção ser um instrumento de comunicação e de sobrevivência típica da espécie humana, com o forte poder de mobilizar o ambiente para atender às necessidades primordiais do bebê, sem o qual ele pareceria. Os movimentos corporais, posturais, o choro, o sorriso atuam sobre o entorno de forma contagiante, estabelecendo um campo de comunicação e um vínculo entre criança e envolventes, suprimindo a insuficiência cognitiva do início da vida. Podemos entender "afetivo" aqui como a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o atendimento a uma solicitação. O bebê afeta o meio que o circunda, obtendo respostas deste para suas necessidades. É dessa osmose afetiva entre a criança e seus envolventes que surge o início da vida psíquica, a consciência subjetiva, na qual vão se formando as primeiras imagens mentais e nas quais se imprimirão as primeiras marcas de sua individualidade. (DUARTE; GULASSA, 2012, p.25 *apud*. PEREIRA, 2017, p.45).

Em decorrência do princípio da integração funcional, anteriormente comentado, em cada fase as atividades e comportamentos da criança possuem direções opostas, de modo que ora a direção está orientada para a construção de si (afetiva), ora se volta para a descoberta do mundo externo (cognitiva). Entretanto é fundamental compreender que tais direções, embora sejam antagônicas, se complementam.

A mútua influência entre afetividade e cognição produz integração dos dois campos funcionais, no qual as funções mais evoluídas desempenham controle sobre aquelas mais arcaicas, sem as omitir. Há, portanto, uma integração das condutas mais antigas com as mais recentes com vistas a efetuar um ajuste das reações às novas necessidades. (GALVÃO, 2001). Ao longo do processo, ao mesmo tempo em que há preponderância de atividades destinadas a construção de si, existem momentos de predomínio para a formação do mundo exterior (MENDES; LAROCCA, 2013).

2.5.2 A afetividade na perspectiva de Vygotsky

Ainda que Vygotsky (1993) seja considerado um autor que tenha se voltado ao desenvolvimento cognitivo do sujeito, ele acreditava que o ser psicológico apenas poderia ser compreendido em sua totalidade através da superação da ruptura entre intelecto e afeto (REGO, 2011; OLIVEIRA; REGO, 2003). Segundo Vygotsky (1993):

Só se pode compreender adequadamente o pensamento humano, quando se compreende a sua base afetiva. Quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral (VYGOTSKY, 1993, p. 25).

Assim, para o autor, a separação entre cognição e afeto se trata de um dos principais equívocos da Psicologia (VYGOTSKY, 1998b). Vygotsky ainda ressalta que tal separação possibilita que o pensamento “[...] se segregue de toda a plenitude da vida, dos impulsos, dos interesses e as inclinações vitais do sujeito que pensa [...].” (VYGOTSKY, 1993, p. 24).

As emoções são outro exemplo de fatores socialmente influenciáveis. Por intermédio de episódios sócio-históricos na fase adulta as emoções transformam-se de um caráter primitivo - como se apresentam na infância -, a um caráter superior, deixando de ter origem biológica e instintiva (OLIVEIRA; REGO, 2003). Esse fato desmistifica a ideia de que as emoções são inatas, mesmo porque cada sujeito interage com o meio de maneira particular (OLIVEIRA; REGO, 2003). Somado a isso, com o avançar do desenvolvimento cognitivo, o homem consegue autorregular seu comportamento. Circunstância que não significa que a razão suprime as emoções, mas que os sentimentos na vida adulta são mais complexos comparados aos da infância (OLIVEIRA; REGO, 2003).

Em face ao exposto, segundo Kochhann e Rocha (2015) cabe ao professor desenvolver formas de estimular seu aluno de forma afetiva, pois assim os conteúdos serão facilmente recordados por estarem cheios de emoções, evitando bloqueios afetivos e cognitivos. O professor não deve apenas ser a ponte entre o aluno e os conhecimentos, é necessário fazer com que o aluno sintá-lo e o represente, para que venha a ter sentido e ele se sintá motivado a aprender, estabelecendo uma relação cooperativa, visto que segundo a teoria vygotskyana o que a criança desenvolve hoje com a ajuda de um adulto, ela conseguirá desenvolver posteriormente sozinha,

auxiliando também no seu processo de socialização, pois é através dele que a mediação acontece (KOCHHANN; ROCHA, 2015).

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa básica com abordagem bibliográfica que contou com o auxílio dos eixos temáticos: Desenvolvimento infantil nas visões de Henri Wallon e Lev Vygotsky, Implicâncias da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem, Afetividade em sala de aula, utilizando como fonte dos materiais da pesquisa a Biblioteca Física da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, além da Biblioteca Virtual¹ da mesma, pesquisas em revistas como Scielo², o Portal de Periódicos da Capes³ a Biblioteca digital de teses⁴, dissertações da USP⁵ e pesquisas na internet para encontrar artigos científicos relacionados ao tema, passando por uma classificação de quais artigos publicados seriam de maior ou menor interesse para a pesquisa em questão.

A pesquisa bibliográfica, que é a realizada neste trabalho, para Fonseca (2002), é:

a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Desta forma, o este presente trabalho é pautado em referências teóricas bibliográficas onde pesquisas foram realizadas para que se pudesse haver compreensão do objeto de estudo, neste caso, como a afetividade auxilia o desenvolvimento infantil, de acordo com as teorias de Vygotsky (1998) e Wallon (1971).

¹Biblioteca Física da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro. Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br/#!/biblioteca/>

²Scielo. Disponível em: <https://www.scielo.br/>

³Portal Periódico da Capes. Disponível em: disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

⁴Biblioteca digital de teses. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁵Dissertações da USP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>

Já se tratando da abordagem qualitativa, tem-se que esta apresenta as seguintes formas:

o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, têm caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (SILVA; MENEZES, 2005).

Assim sendo, é através pesquisas quantitativas que podemos compreender determinados assuntos desejados, visto que a mesma não necessita de métodos estatísticos, mas sim de uma fundamentação teórica pautada na interpretação do objeto de estudo. Desta maneira, a partir de uma pesquisa, pode-se surgir a necessidade de novas pesquisas para que hipóteses sejam experienciadas validando ou não as mesmas

A pesquisa bibliográfica permitiu a exploração de forma condensada de informações e dados dispersos, expandindo o campo de investigação, de forma a favorecê-lo. Além disso, trata-se de uma excelente ferramenta para a escrita de estudos históricos, possibilitando a leitura de fatos já ocorridos, que talvez só poderiam ser conhecidos por meio desta fonte (GIL, 2008).

Durante o período de pesquisas utilizou-se como forma de registro dos dados coletados o fichamento de textos em formato manuscrito e a utilização de apontamentos no bloco de notas do computador. Ressalta-se que todo o processo de composição desta pesquisa científica foi realizado no ano de 2022, durante os períodos compreendidos entre os meses de maio a agosto.

A proposta de investigação buscou revisar os estudos que analisaram as implicações da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças na faixa etária de 3 a 6 anos. Para tal, os descritores utilizados nas buscas foram: Afetividade e aprendizagem, afetividade crianças de 3 a 6 anos, afetividade desenvolvimento infantil, Wallon e a afetividade, Vygotsky e a afetividade, Afetividade, Segundo Alves-Mazzotti (2006) a revisão de literatura requer uma postura comprometida e engajada, por parte do pesquisador, com a crítica referente ao estado atual do conhecimento de sua área de interesse. Para isso, faz-se necessária a comparação e contraste de abordagens teórico-metodológicas utilizadas, avaliação da confiabilidade dos resultados de maneira que sejam identificados os pontos de consenso, controvérsias, regiões e lacunas que precisam ser esclarecidos. Em face

da necessidade de compreensão destas áreas, a seguir, serão vistas suas especificidades.

4 AFETIVIDADE: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA APRENDIZAGEM

4.1 A afetividade na relação professor-aluno

Segundo Medeiros (2017) não há um perfil que defina precisamente o que seria entendido como o perfil de um bom professor. No entanto, há determinadas características que inegavelmente são fundamentais para um bom relacionamento com os alunos, entre elas estão: “motivação, dedicação, compreensão, demonstrar segurança, ser bem preparado não só didaticamente, mas também na resolução de conflitos” (MEDEIROS, 2017, p. 69), entre tantos outros atributos facilmente notados pelos alunos, que, em sua maioria, passam a se inspirar naqueles professores que eles entendem como bons, os considerando um exemplo para si, e reiterando, com isso, a importância de um profissional que esteja consciente de sua influência na construção da personalidade dos alunos. Nesse sentido, a referida autora acrescenta:

É certo que alguns traços de personalidade são mais favoráveis à visão que os alunos têm do bom professor, embora nem sempre o que eles querem e esperam do professor seja o melhor para sua formação. Muito além de simples traços de personalidade estão às ações diretas que o professor produz constantemente em seus alunos e a visão de seu próprio papel como profissional da educação. Temos absoluto direito de sermos diferentes, mas é primordial o controle do que fazemos na relação com os alunos – que costumam reproduzir opiniões – e das ações que realizamos durante ou posteriormente à prática pedagógica. Ao professor, é necessário cautela ao falar e agir, haja vista que ele é um mediador de conhecimentos e formador de opiniões (MEDEIROS, 2017, p. 71).

Posto isso, para que o professor consiga atuar desse modo, é necessário que ele se pautar na afetividade. Markic (2017) afirma que em termos práticos, são atitudes como “prestar atenção na intenção por trás de cada atitude, aproximação, gesto ou fala – percebendo se esta está auxiliando ou não na construção de sentimentos positivos, como respeito e confiança” (MARKIC, 2017, p. 48), que irão fazer com que a afetividade funcione como uma ferramenta eficaz na relação entre alunos e professores. Nesse sentido, Vygotsky (2003, p. 121) compreende que:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais

sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Corroborando com essa ideia, Piccoli, Silva e Teixeira (2019) enfatiza que a qualidade do aprendizado do aluno está relacionada ao afeto e que isso será determinante na vida do aluno, isto é, o aluno que se sentir amado, desenvolverá o desejo de aprender mais e irá ser mais feliz. "As relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (ALMEIDA, 1999, p. 107).

Assim, uma vez que a criança é, fundamentalmente, um ser em constante busca da aprendizagem, visto que ela está construindo sua personalidade e valores por meio de suas observações e relações com outras pessoas, e considerando-se que permanecem grande parte de sua vida na escola, ressalta-se que o professor tem grande responsabilidade em tudo que ensina à essa criança. Com isso, o professor deve ter ciência de que sua forma de tratar os alunos vai se refletir tanto na construção da personalidade dos alunos, como no aprendizado que ele irá ter.

No cotidiano, em sala de aula, é importante que o professor perceba as sinalizações que o aluno dá através dos gestos, olhar, expressões, mímica, que muitas vezes passam despercebidos. É com essas manifestações da atividade emocional e da afetividade na relação professor e aluno, que a interação ocorre de uma forma ou de outra (PEREIRA; GONÇALVES, 2010). Ressalta-se que Wallon (1999) conceitua a emoção como o primeiro sentimento que estabelece vínculo afetivo entre os indivíduos e que esta, faz parte da afetividade. Sobre emoções e afetividade, e a distinção entre os dois termos, tem-se:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações (WALLON, 1999, p. 61).

A importância de se saber trabalhar com as emoções também se revela em situações conflituosas. Sabe-se que desordem, a dispersão, a agitação e as crises emocionais são exemplos das reações que ocorrem nessas situações e nelas, os alunos manifestam suas emoções por meio do choro, da raiva e do desespero. Compreende-se que essa conduta do aluno se justifica pela necessidade de expor

seus sentimentos frente a qualquer estímulo de conteúdo emocional como a expressão facial, o tom de voz, entre outros (PEREIRA; GONÇALVES, 2010).

Tognetta e Vinha (2009) nos lembram, entretanto, que nem sempre é possível aos alunos expressarem o que sentem; os problemas que enfrentam, de modo que suas expectativas são censuradas, contidas e até mesmo recriminadas. Nesses casos, Pereira & Gonçalves (2010) afirmam que o professor deve investigar o motivo, conhecer a história da família e receber as atitudes do aluno com calma e bom senso, sem entender a situação de conflito como afronta pessoal ou provocação:

O professor deve evitar atitudes e indícios de desagrado, pois, com certeza essa expressão de violência ou de agressividade pode ser entendido como um grito de socorro. Portanto, a interação entre professor e aluno, consiste em ações simples como a forma que se refere ao aluno, seu comportamento e sua postura perante ele. Na prática pedagógica essas ações são importantes para que o aluno valorize e crie vínculos de sentimentos e de cumplicidade. Por isso, na sala de aula é necessário identificar e avaliar as situações de dificuldade e de conflito que cercam o relacionamento entre professor e aluno (PEREIRA & GONÇALVES, 2010, p. 16).

A partir do momento que o professor passa a ter sensibilidade com seu aluno utilizando o afeto para relacionar-se, passa a atenuar problemas de relacionamento, amplia o vínculo e a confiança entre eles, o que acaba auxiliando, de certo modo, em o aluno prestar mais atenção na sua aula, o que culmina em uma aprendizagem mais significativa (SARMENTO, 2010).

Nesse sentido, compreende-se de acordo com Wallon (2007) que, sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a exercer por meio de manifestações intensas, uma ligação entre o indivíduo e a aprendizagem. É inegável portanto, que a afetividade está intimamente relacionada à aprendizagem, nas relações que o indivíduo possui consigo mesmo e com o outro.

No estudo realizado por Loos-Santana & Gasparin (2013) foram investigadas as interações afetivas em sala de aula através de uma pesquisa empírica com 24 crianças de cinco anos e duas professoras de uma escola pública do município de Curitiba/PR. Para tal, cinco instrumentos foram utilizados: desenhos com relatos; filmagens livres; jogo Gira-gira; emocionômetro; e autoscopia (autoanálise das imagens videogravadas de professoras e de alunos e entrevista). Para os autores, os resultados mostraram nitidamente como as relações que a criança estabelece com o adulto constituem-se referenciais significativos para a formação do seu eu, de sua personalidade e também se mostrou como determinante na condução das atividades de aprendizagem. Nesse sentido, os autores afirmam que:

A análise do modo como essas interações ocorrem é importante para que os educadores percebam o significado dessa maneira infantil de operar e, conseqüentemente, de se construir. Os educadores, tendo em mente que se tornam referência para seus alunos, terão melhores condições de medir suas palavras, suas atitudes e comportamentos. E, quanto mais lúcidos estiverem quanto aos aspectos significativos do desenvolvimento dos alunos, melhores possibilidades apresentarão de intervenção e mediação da ação educativa em sala de aula, com base em um referencial mais integrado que lhes permita organizar melhor o ambiente, suas ações e antever formas mais efetivas de interlocução com as crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento (LOOS-SANTANA; GASPARIM, 2013, p. 30)

O estudo realizado por Galiani (2013) investigou a presença e características da afetividade na prática pedagógica através da interação professor-criança. Assim, a pesquisa tratou-se de um estudo de caso, em que os participantes foram uma professora e vinte e duas crianças, de 4 e 5 anos de idade, integrantes de uma instituição da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP. As observações mostraram, através de episódios de interação, que a atuação pedagógica da professora se centrou em dois aspectos presentes na dimensão afetiva: atitudes e expressões verbais. No que concerne ao primeiro, evidenciou-se que, mesmo que a afetividade esteja presente de modo constante nos momentos de interação no ambiente educativo, ainda precisa ser trabalhada de forma que beneficie a construção significativa das interações pelas crianças, que ora foram positivas (diálogo, respeito, cuidado), ora revelaram a superficialidade nas relações professora-crianças. No quesito “expressões verbais” notou-se a necessidade de maior cuidado no processo de manifestações expressivas voltadas às crianças pela professora, sobretudo no que se refere ao uso de apelidos e expressões diminutivas, que geram um clima de insatisfação no relacionamento.

O trabalho desenvolvido por Silva e Santos (2020) analisou a importância da afetividade na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 4 anos. Para tal, foi realizada uma pesquisa de campo com 10 professoras da Educação Infantil que lecionam há cinco anos em uma creche situada no município de Surubim – PE. Os relatos das professoras mostraram que elas se preocupam com o desenvolvimento afetivo e cognitivo de seus alunos, buscando proporcionar um meio acolhedor que imprima confiança, ensinando os limites e as regras de boa convivência de maneira afetuosa. Apesar disso, as autoras notaram que algumas professoras ainda não têm um ponto de vista muito amplo sobre o conceito de afetividade, de modo que ele precisa ser mais trabalhado no ambiente escolar, mas de todo modo,

mostram-se propensas a desempenharem seus papéis enquanto formadoras do conhecimento intermediadas pelas dimensões afetivas.

O trabalho realizado por Araújo (2019) visava analisar como a afetividade acontece no cotidiano da relação entre professor e aluno. Para tal, realizou-se entrevista com quatro professores de diferentes escolas do município de Cajazeiras – PB. Os resultados mostraram que apesar de entenderem a afetividade importante, alguns professores relatam se afastar das crianças quando elas estão sujas, ou apresentam piolhos ou lesões na pele ainda que com receitas médicas que atestam se tratar de alergias. Para a autora isso aponta para um percurso de práticas educativas que apesar de compreender que a afetividade pode fazer a diferença no processo de ensino aprendizagem os docentes ainda não sabem como incorporá-la na prática. Além disso, destaca o fato que a formação docente inicial e continuada não dá condições para que a afetividade seja um objeto de estudo para a prática docente.

O estudo realizado por Cardoso (2019) buscava discutir a afetividade na relação professor e aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação infantil. A metodologia utilizada pela autora foi a realização de entrevista com duas professoras, uma que atua no nível II com alunos de 3 a 4 anos de idade e outra que atuou no nível IV com alunos de 5 a 6 anos de idade. Os resultados mostraram que as concepções das docentes apresentem a afetividade relacionada ao conceito do senso comum de “gostar” dos alunos, relacionando a dimensão da docência a sensibilização pela condição do aluno com deficiência. Diante disso, a referida autora afirma:

apesar de na atualidade, a afetividade está adentrando em dimensões educacionais, propriamente ditas, é de crucial importância ressaltar que, ainda há a necessidade de explorarmos mais sobre esse assunto, pois suas contribuições são de extrema relevância para a formação total do indivíduo, especificamente, se tratando de alunos com TEA, pois entendemos com essa pesquisa que, esses indivíduos possuem outras maneiras de se relacionar com o mundo, e é justamente, através da afetividade que eles conseguem se inter-relacionar com os demais (CARDOSO, 2019, p. 14).

Costa (2016) realizou trabalho onde analisou a afetividade na relação professor-aluno na educação infantil e investigou a expressão de afetividade nas práticas pedagógicas dos professores. Para tal, foi feita a observação de dois alunos de duas diferentes turmas da educação infantil na faixa etária de três a cinco anos. E analisou-se os dados utilizando três situações, a primeira o acolhimento, a segunda a aproximação e a terceira terror, amor e compromisso. As três situações mostraram

que a afetividade se faz necessária na educação infantil para que as crianças possam se desenvolver integralmente.

Tassoni e Leite (2013), ao analisar como a afetividade contribui no processo de ensino-aprendizagem em turmas da educação infantil, corroboraram com as ideias aqui fundamentadas, isto é, constatou que as experiências vivenciadas em sala de aula, que geraram uma compreensão eficaz dos conceitos e noções trabalhadas, que causaram no aluno interesse e satisfação na execução das atividades; foram em grande parte, aquelas que promoveram experiências afetivas positivas, que a marcaram de modo positivo com o objeto de conhecimento. Em contrapartida:

foi possível identificar que a baixa qualidade da mediação do professor afeta, negativamente, a relação do sujeito com a própria aprendizagem e, conseqüentemente, com o objeto de conhecimento em questão. Aulas pouco dinâmicas, professores que não consideram as necessidades dos alunos, não abrem espaço para a participação deles, acabam tornando-se professores desconsiderados pelos alunos, igualmente. Estes perderam o interesse e não ouviam o que o professor tinha a dizer, pois também não eram ouvidos (TASSONI; LEITE, p. 267).

Portanto, entende-se que o vínculo com o professor interfere na relação que se forma entre o aluno e o objeto de conhecimento; assim como as práticas pedagógicas que elevam as chances de sucesso do aluno também possuem uma influência muito importante na construção desta relação.

Assim, destaca-se as palavras de Rossini (2001, p. 107), que afirma, sobre as ligações e vínculos entre o professor e a criança, “devemos conquistá-lo pelo respeito e nunca pela força, pela imposição. A serenidade, o equilíbrio e a firmeza são as maiores armas para trabalhar com ele”.

4.2 A afetividade na relação entre os alunos

Quando se fala em afetividade, não se deve esquecer que os alunos também se relacionam entre si em sala de aula e no ambiente escolar, de muitos modos. E cada vez mais, necessita-se de um olhar e uma atenção especial para a relação que ocorre entre os alunos. Além do importante papel conferido aos professores, na análise feita por Loos-Santana e Gasparim (2013), os referidos autores destacam que a afetividade se manifestou nos vínculos que as crianças formam aos pares e com a natureza. Almeida (2022) explica que o meio social se configura como um ambiente propício ao desenvolvimento porque diferente do ambiente familiar, há uma

diversidade de interações, o que faz com que a criança estabeleça relações com crianças da mesma idade e com adultos.

Como já mencionado, o cotidiano escolar é o momento no qual se estabelecem relações e, portanto, conflitos também. Os conflitos podem surgir por meio das disputas por lugares de preferência na sala de aula, devido a apelidos, atitudes autoritárias de professores, preconceitos raciais, religiosos, de gênero, diferenças de idade, questão financeira, etc.

Para Boscarato (2014), no contexto escolar, o relacionamento entre alunos é fundamental, pois é por meio destas atitudes que se formam laços de amizade entre ambos. Isto é, no falar, no brincar, na troca de informações, no companheirismo, na atenção, entre outros. Sabe-se que existem situações em que os alunos entram em atrito, um quer ser melhor que o outro, quer se destacar, mostrar que são mais fortes e mais ágeis, entre outros. Desse modo, é de fundamental importância fazer um trabalho com os alunos, estabelecendo metas de construção de um bom convívio, estimulando-os a pensar e a refletir sobre seus atos e como edificar uma base de convivência, pois quando não se estabelece um mínimo ambiente de afetividade, a aprendizagem tende a ser prejudicada (OLIVEIRA, 2010).

É grande a responsabilidade da escola e de toda a equipe pedagógica, sobretudo nas salas de aulas em que se manifestam os preconceitos, as discriminações e os valores que trazem do seio familiar. Ferreira e Ribeiro (2010) ressaltam que a fase de desenvolvimento em que as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental estão, é o período no qual o egocentrismo começa a desaparecer, assim, a maior parte delas já se encontra apta a acomodar-se aos diferentes pontos de vista, o que já é um facilitador ao professor.

Além disso, tem-se que na relação familiar, a posição da criança é fixa, enquanto na escola ela exerce uma diversidade de papéis e posições. Com isso, “o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente” (MARVIC, 2017, p. 48).

No caso de alunos com problemas, Reginato (2013) resalta que ao se deparar com colegas que possuem realidades diferentes, essa criança acaba se sentindo diminuída, e sua autoestima que já é baixa, cai ainda mais. Alguns sentem a necessidade de mostrar a todos a sua presença e acabam se tornando alunos tidos como “problemáticos” por não ter disciplina. Outros acabam se fechando e se

excluindo do grupo. Em ambas as situações a aprendizagem é comprometida, pois ao querer chamar atenção, o aluno não presta atenção na aula e não foca no real intuito da escola ou, no caso de se fechar, acontece uma espécie de bloqueio que impede o aluno de se concentrar na aula e ter uma aprendizagem (REGINATO, 2013).

As interações entre os alunos também têm repercussão na relação sujeito-objeto de conhecimento. Ensinar e explicar para o outro contribui para a construção de uma percepção positiva em relação ao próprio desempenho (TASSONI & LEITE, 2013). E entende-se que é exatamente através das experiências que o aluno vivencia, ou seja, das trocas que realiza com seus pares, que serão constituídas suas subjetividades, suas maneiras de ser, sentir e agir no mundo. Entretanto, o sucesso dessa construção vai depender basicamente da qualidade dessas relações, bem como do desenvolvimento de vínculos afetivos que são fundamentais para que as crianças possam se apropriar do mundo simbólico e com isso ampliar sua capacidade cognitiva. Assim, um bom ajustamento afetivo na relação com seus próprios colegas, também se torna condição necessária ao pleno desenvolvimento da criança (MACEDO, 2012).

4.3 A afetividade na formação e o desenvolvimento da criança

A afetividade, segundo Gomes *et al.* (2018) é a capacidade que cada pessoa tem de vivenciar construtos de cunho afetivo, como “tendências, emoções, paixões, sentimentos”.

Assim sendo, a escola bem como a família, são instituições de caráter essencial na formação das crianças em uma sociedade. Essas organizações exercem os papéis de contribuir “não só na aquisição de conhecimentos no campo cognitivo, mas também na construção da personalidade”. (GOMES *et al.*, 2018)

Para entendermos como a afetividade tem uma importância extremamente fundamental no desenvolvimento infantil, é necessário estudarmos, bem como compreendermos, a teoria de Vygotsky (1998) e Wallon (1971).

Vygotsky (1998) fundou uma abordagem teórica, pautada em estudos com visão macro e abrangente sobre o desenvolvimento humano, tentando compreender como aspectos histórico-culturais são elaborados pelas pessoas nos processos de aprendizagem. Desta maneira, diversos conceitos de sua teoria são estudados na formação de professores, visto que o mesmo contribuí na prática pedagógica.

Para Vygotsky (1998), a história da sociedade e o desenvolvimento humano caminham juntos, visto que o conhecimento internalizado e elaborado pela criança a partir da sua relação ou trocas sociais com as pessoas que estão presentes juntos da mesma. (LAKOMY, 2003 p.38, *apud.* Barbosa, s.d).

Vygotsky (1989, *apud.* Arantes, 2003), infere que:

“Só se pode compreender adequadamente o pensamento humano, quando se compreende a sua base afetiva. Quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral”. (ARANTES, 2003, p. 18).

Assim sendo, para Vygotsky (1998) bem como para Wallon (1971) a afetividade é de extrema importância tanto para o desenvolvimento da personalidade bem como o da construção de pensamento, visto que estes são interdependentes. Desta forma, à medida que a criança constrói sua personalidade, ela também constrói a sua forma de pensar, bem como agir.

De acordo com Barbosa (s.d), para Vygotsky (1998), assim como para Wallon (1971), a afetividade é algo primordial no processo de desenvolvimento, especialmente na aprendizagem, visto que o mesmo não acontece só na escola, mas em todos os âmbitos da vida do indivíduo.

Segundo Wallon (1992):

“A afetividade é uma fase do desenvolvimento humano, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional, portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira” (Wallon, 1992, p. 90).

Desta forma, Wallon (1992) compreende que o desenvolvimento psicológico e do desenvolvimento biológico não se separa ao discorrer do desenvolvimento de cada indivíduo. Assim sendo Wallon (1968 *apud.* MAHONEY, 2010) entende 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.” (WALLON, 1971 *apud.* MAHONEY, 2010, p. 15).

Desta forma, Wallon (1971) reforça que não existe separabilidade entre o âmbito biológico e psicológico do indivíduo, visto que a separação destes só se fazem

necessários para descrevê-los. Desta forma, entende-se que à medida que o indivíduo se desenvolve biologicamente, se desenvolve também psicologicamente.

Assim sendo, de acordo com o autor Almeida (1999, *apud*. OLIVEIRA, 2012), Wallon (1971):

“Atribui à emoção como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva, um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Entende-se por emoção as formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa. Este estado afetivo pode ser penoso ou agradável” (ALMEIDA, 1999 *apud*. OLIVEIRA, 2012, p.13)

Com isso, entende-se que Wallon (1971) considera que as emoções são sentimentos e desejos, sendo estas as manifestações da vida afetiva do indivíduo e, as mesmas essenciais para o desenvolvimento de cada ser.

Wallon (1942) ainda infere que:

“o ser humano é organicamente social. Isso porque esta na força da emotividade humana e em seu caráter contagioso e epidêmico as condições para que seja mediada pela cultura, interpretada pelo adulto e, a partir de então, do desenvolvimento cognitivo da criança” (WALLON 1942, p. 37).

Entende-se como as demonstrações da afetividade são reproduzidas pela criança à medida que lhe são ensinadas. Desta forma, como a escola é um lugar onde ocorre a socialização das crianças, percebe-se que é esta instituição é o lugar em que se objetiva, primordialmente, a aprendizagem infantil.

Entretanto, para que estas aconteçam de forma afetiva, é preciso que haja a construção da afetividade entre seus membros, para que esta intermedeie a elaboração do processo da construção de pensamento e personalidade da criança. Através disso, pode-se então, haver uma melhor elaboração destes processos cognitivos pela criança, visto que a afetividade em sala de aula passa a ser conciliadora para o desenvolvimento de todos os âmbitos da mesma (seja ela psicológica, biológica e social).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo selecionado para que essa pesquisa se concretizasse, partiu do aprofundamento do tema afetividade e suas implicações no desenvolvimento infantil e aprendizagem, delimitado na etapa do desenvolvimento infantil, que corresponde à faixa etária de três a cinco anos de idade.

Os estudos revisados revelam a afetividade como fundamental no processo de aprendizagem e se estabelece principalmente na relação professor-aluno. Apesar disso, entende-se que o conceito ainda não é totalmente compreendido, especialmente no sentido que possui dentro das perspectivas walloniana e vygotskyana.

Nota-se também que os professores, de um modo geral, não estão preparados para a afetividade como objeto de estudo da prática pedagógica, o que é lamentável, visto que o ambiente escolar é um ambiente no qual ocorrem vários tipos de emoções. Além dos docentes não estarem prontos, podemos perceber que o sistema educacional ainda não está pronto para lidar com os afetos que podemos causar e com a positividade disso, podemos dizer que boa parcela da culpa de a afetividade não ser aceita com bons olhos, seria a competitividade, robotização, e métodos para aprovação em provas e vestibulares, retirando a amizade e carinho que possa existir entre alunos e professores (não pensando agora apenas na faixa etária que este trabalho conversa, mas sim com todas as pessoas que estão no sistema educacional), tornando todos os alunos apenas números e os professores apenas detentores do saber que devem passar tudo que sabem à seus discípulos. Podemos concluir com as páginas anteriores, que o afeto não deve se separar da aprendizagem, ainda que isso seja prática recorrente no ensino atual, e com isso, o trabalho pedagógico não deve dissociar-se da afetividade que fazem parte das relações humanas e os sentidos que este componente produz sobre o mundo e a vida, que facilita o processo de aprendizagem. Essas orientações possuem na educação infantil um espaço adequado pela orientação da educação e do cuidado: um espaço onde se constrói um conhecimento significativo.

Diante do exposto, entende-se que as ideias de Wallon e Vygotsky trata-se de possibilidades para que os educadores, de algum modo, possam aplicar esses pressupostos contemplando-os em suas práticas - dentro e fora das salas de aula -, no intuito de promover uma contribuição positiva em atividades referentes aos processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Editora Papirus, 1999.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 31, n. 4, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2014000300013>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ALVES, José Moyes. **As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal**. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, v. 1, n. 1, 2005. 11-16p. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1466/1869>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 129, 2006. 651p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

ARAÚJO, Josicléia de. **A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil**. 2019. 44 f. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/11621>. Acesso em: 20 out. 2022.

BARBOSA, Iraci Pereira. **A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa**. Meu Artigo, Brasil Escola, [s.d]. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BASTOS, Alice Beatriz Barreto Iziq; DÉR, Leila Christina Simões. **Estágio do Personalismo**. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs.). Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

BASTOS, Ivanilda Maria e Silva; PEREIRA, Sonia Regina. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1206>. Acesso em: 11 dez. 2022

BENATO, Adriane Fabiane. **Afetividade no Processo de Aprendizagem: um estudo de caso com crianças de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em

Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111359/185821.pdf?sequence>
Acesso em: 22 out. 2022.

CARDOSO, Lorena Tamillys Silva. **A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil**. Revista Caparaó, Dores do Rio Preto, v. 1, n. 2, jun. 2019.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Trabalho e afetividade**. Educação: carinho e trabalho. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLE, Michael. *et al.* **A formação social da mente: Vygotsky, LS**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

COSTA, Cinthia Carvalho. **Afetividade na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Brasília: Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/9048>. Acesso em: 12 out. 2022.

COSTA, Ester Oliveira; FLORENCIO, Roberto Remígio; OLIVEIRA, Marcleide Sá Miranda. **Afetividade em sala de aula e sua relevância no desenvolvimento cognitivo de alunos entre 5 e 7 anos de idade**. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, v. 9, n. 20, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/511>. Acesso em: 11 dez. 2022.

DÉR, Leila Christina Simões; FERRARI, Shirley Costa. **Estágio da Puberdade e da Adolescência**. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs.). Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: https://blogdageografia.com/wp-content/uploads/2021/01/apostila_-_metodologia_da_pesquisa1.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

GALIANI, Simone da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora- crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/113817>. Acesso em: 20 out. 2022.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como Delinear uma Pesquisa Bibliográfica?** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon.** Tradução: Patrícia Junqueira. Recife: Editora Massangana, 2010.

GUEDES, Adrienne Ogêda. **A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon: Desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios.** UFF: Rio de Janeiro, 2007.

GOMES, Eliane Reis *et al.* **A Importância da Afetividade no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil.** Multivix, 2018. 26p. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-afetividade-no-desenvolvimento-da-crianca-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. **A formação da consciência humana no modelo contextual dialético: A psicogenética de Henri Wallon.** Roteiro, 30(1), 114p. Recuperado de <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/8820>.

HAHN, Tamires de Oliveira; FERRARO, José Luis Schifino. **Aproximações entre as teorias de Wallon e Vygotsky no campo da educação: um olhar sobre a afetividade.** Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 4, 19 dez. 2018. 1337 p. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n4p1321>. Acesso em: 01 out. 2022.

KOCHHANN, Andrea; ROCHA, Vanessa Almeida da Silva. **A afetividade no processo ensino-aprendizagem na Perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon.** SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX), 1., 2015, Inhumas. Anais [...]. Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2015. 533 p. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5567>. Acesso em: 01 out. 2022.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. **Investigando as interações em sala de aula: wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 29, n. 3, set. 2013. 230p. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982013000300009>. Acesso em: 01 out. 2022.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Introdução.** Henri Wallon: psicologia e educação. 10. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2010

MARKIC, Ana Angélica. Tectura: **Afetividade e Aprendizagem na Educação Infantil.** Revista Educação-UNG-Ser, Guarulhos, v. 12, n. 2, 2018. 10 p. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3297/2378>. Acesso em: 11 dez. 2022

MELLO, Suelly Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2007. 22p.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>
Acesso em: 11 dez. 2022.

MENDES, Thamiris Cristiane; LAROCCA, Priscila. **FORMAÇÃO DOCENTE E AFETIVIDADE: concepções sobre o papel da afetividade no desenvolvimento infantil**. Publicatio UEPG Ciências Humanas Linguística Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 21, n. 2, 2013. 157p. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/publicatiohuma.v.21i2.0003>. Acesso em: 07 de out. 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da mediação de Vygotsky**. In: MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Editora EPU, 2011. 120 p.

NETO, Giusepe Bruno. **Uma breve visão sobre a afetividade nas teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget**. Trabalho de conclusão (Licenciatura) – Curso de Ciências Biológicas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em:

https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2012/1o_SEM.12/GIUSEPPE_BRUNO_NETO.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

NOBUKUNI, Aline Regiane Migose. **As implicações das teorias de Vygotsky na educação: a mediação no processo do desenvolvimento infantil**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155495>. Acesso em: 11 Dez. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação Família-Escola: Novo Objeto na Sociologia da Educação**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 8, n., 1998. 13 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VWS7p45n898HK5Wm3DR3Yhb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

OLIVEIRA, Eliane Viana de. **Afetividade e desenvolvimento: uma relação necessária**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K221514.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kobi de. **Vygotsky: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione. 2010.

OLIVEIRA, Martha Kohl de e REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. Tradução. São Paulo: Editora Summus, 2003. Acesso em: 11 dez. 2022.

PALES, Isamar Marques Candido.; SOUZA, Sandra Suely de Oliveira. **A música, o desenvolvimento infantil e a teoria de Vygotsky**. SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2017. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. 16 p. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7324/7101>. Acesso em: 07 out. 2022.

PEREIRA, Beatriz Garcia. **A afetividade no desenvolvimento infantil: contribuições de Wallon**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196353>. Acesso em: 07 out. 2022.

PEREIRA, Maria José de Araújo; GONÇALVES, Renata. **Afetividade: Caminho para a aprendizagem**. Alcançad, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 19 p., 2010. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/alcanca/article/view/669>. Acesso em: 11 dez. 2022.

PICCOLI, Ivonete Ramalho.; DA SILVA, Ivonete Pedrosa; TEIXEIRA, Liamara da Silva. **A afetividade no desenvolvimento infantil**. Revista Psicologia & Saberes, Maceió, v. 8, n. 12, 2019. 212 p. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1087/834>. Acesso em: 11 de dez. 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SANT'ANA, Regiane Ferreira. **Atividade humana e atividade de mediação dialécticopedagógica: colaborações de Vygotsky**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2013. 87p. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99182/santana_rf_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 dez. 2022.

SARMENTO, Nara Regina Goullart. **Afetividade e Aprendizagem**. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 34 p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 out. 2022.

SCHUSTER, Simone Cristina. **Desenvolvimento infantil em Vygotsky: contribuições para a mediação pedagógica na educação infantil**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2016. 17 p. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1297/1/SCHUSTER.pdf>. Acesso em: 07 out. 2022.

SILVA, Dener Luis da. **Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica**. Educar em Revista, Curitiba, n. 30, 2007. 163p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mCfyffJ7XwrnQ9ykFvwgMjz/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Do%20gesto%20ao%20simbólico%3A%20Wallon,o%20bombeamento%20sanguíneo%20pelo%20coração>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SILVA, Graciela Ferreira; SANTOS, Maximina Magda de França. **A importância da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil**. Brazilian Journal Of Development, Curitiba, v. 6, n. 1, 2020. 19 p. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5961>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SILVA, Ricardo Francelino da. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista (UNESP): Assis, 2017. 39 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150708>. Acesso em: 07 out. 2022.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana**. Educação, [s.l.], v. 36, n. 2, 2013. 271 p. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584>. Acesso em: 11 dez. 2022.

VEER *et al.* **Henri Wallon's Theory of Early Child Development: the role of emotions**. Developmental Review, [s.l.], v. 16, n. 4, dez. 1996. 390p. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1006/drev.1996.0016>. Acesso em: 07 out. 2022.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicología pedagógica: un curso breve**. Buenos Aires: Editora Aique, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas II**. Madrid: Editora Visor, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

WALLON, Henri Paul Hyacinth. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1992.

WALLON, Henri Paul Hyacinth. **A origem do caráter da criança**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1994.

WALLON, Henri Paul Hyacinth. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. Tradução: Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri Paul Hyacinth. **Los orígenes del carácter en el niño: los preludios del sentimiento de personalidad**. Buenos Aires: Editora Nueva Vision, 1975.

WALLON, Henri Paul Hyacinth. **Do Ato ao Pensamento. Tradução e organização: Patrícia Junqueira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massagana, 1942.

WALLON, Henri Paul Hyacinth. **Psicologia e Educação da Infância**. n. 81. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri Paul Hyacinth. **As origens do pensamento na criança**. Barueri: Editora Manole LTDA., 1989.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento: teorias e temas contemporâneos**. Fortaleza: Editora Liber Livro, 2008