

Beatriz Garcia Pereira

**A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DE WALLON**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Graduação em Pedagogia submetido(a)
ao Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zenilde Durli

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Beatriz Garcia

A afetividade no desenvolvimento infantil :
Contribuições de Wallon / Beatriz Garcia Pereira ;
orientadora, Zenilde Durli, 2017.
118 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Desenvolvimento Infantil. 3.
Afetividade. 4. Wallon. I. Durli, Zenilde. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Pedagogia. III. Título.

Beatriz Garcia Pereira

**A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DE WALLON**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Pedagoga” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 27 de junho de 2017.

Prof.^a Dr.^a Patrícia Laura Torriglia
Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Zenilde Durli
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Simone Vieira de Souza
(Membro titular)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold
Universidade Federal de Santa Catarina
(Membro titular)

Prof.^a Dr.^a Alessandra Mara Rota de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina
(Membro suplente)

Este trabalho é dedicado à minha
família e ao meu amor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Ing e Sanderson, que são fonte de inspiração para meu viver, a tudo que me ensinaram para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por acreditarem e incentivarem no meu potencial e por me apresentarem os bens mais preciosos que existem, o amor e o conhecimento, sem eles, nada seria o mundo.

À minha querida irmã, Aline, que desde meus primórdios de vida estive e ainda se faz presente. Mesmo com sua vida corrida, com o trabalho, viagens de todos os dias, doutorado e vida social, sempre se dispôs, com sorriso no rosto, a me ajudar e me apoiar. Sem você, não teria tido coragem de realizar a metodologia desta pesquisa.

Ao meu zeloso namorado, ou mais que isso, meu companheiro de todas as horas, amigo de choros e sorrisos, Cesinha, muito obrigada por me amar e me esperar. Você me ensina todos os dias a agradecer as pequenas coisas que ocorrem, sejam elas positivas ou negativas. Agradeço também por me incentivar a pesquisar sobre o desenvolvimento infantil, desde antes do meu ingresso na Universidade, você sempre acreditou em meus sonhos e nas minhas conquistas.

Às minhas preciosas amigas Ananda, Jaqueline, Priscilla, Vanessa e Juliana, muito obrigada por me darem suporte nesses últimos meses tão cansativos. Vocês são e foram fundamentais ao me dar forças e incentivos na caminhada.

À minha orientadora, Professora Zenilde, que tanto admiro! Agradeço por compartilhar seus grandiosos ensinamentos, e por ter sido tão atenciosa às minhas dúvidas, angústias e anseios ao longo da caminhada do curso, e, mais especificamente, na escrita do TCC. E, ainda, partilhar do mesmo brilho no olhar, que o meu, quando se fala em desenvolvimento infantil.

À banca, por dedicarem seu tempo e sua atenção à leitura e as considerações à minha pesquisa.

A todos que não especifiquei diretamente, mas, que foram essenciais em minha formação pessoal e acadêmica.

Aprender é transformar-se na relação com o outro.
(Mahoney, 2010)

RESUMO

A afetividade apareceu nos meus estudos especialmente pelo trabalho com as crianças pequenas nos estágios de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Fui me apaixonando e queria aprofundar nos estudos para compreender o seu papel no desenvolvimento infantil. Em resposta a essa intencionalidade, este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo cartografar a produção acadêmica brasileira sobre o papel da afetividade no desenvolvimento infantil, que foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: compreender qual a importância e como se expressa a afetividade no desenvolvimento da criança; estabelecer metodologia para a coleta e a análise dos dados; identificar a produção científica sobre a temática da afetividade no desenvolvimento infantil; analisar como os textos cartografados concebem a relação entre afetividade e desenvolvimento infantil. Para realizar a pesquisa adotei a metodologia de revisão sistemática integrativa. Ela permite fazer uma busca de dados com descritores em bases de dados para investigar estudos com base em critérios estabelecidos para a inclusão e a exclusão, a qual consistiu de duas etapas. Na primeira, realizei a busca de dados com os filtros de seleção por títulos, resumos, leitura e avaliação dos textos na íntegra; na segunda, a partir dos resultados da seleção de artigos, tratei da análise do portfólio final. Identifiquei 249 artigos na busca de dados iniciais e, após o refinamento com base nos objetivos da pesquisa, cheguei ao portfólio final com 8 artigos. Posteriormente à definição do portfólio final, os dados foram cartografados e separados por categorias de acordo com a análise temática. Ela foi composta dos seguintes itens: perspectiva teórica, metodologia, temas centrais e lacunas. Por fim, realizei uma análise desses itens. O desenvolver desta pesquisa foi um constante aprendizado. O processo de leitura e escrita foi marcado por construções e desconstruções de conhecimento, e também de maturidade enquanto pessoa, e aluna. Inicialmente, tinha uma ideia bem diferente do que significava afetividade. Para mim, no campo da educação, ela se restringia a um aspecto da relação entre o cuidar e o educar. Não havia um entendimento profundo do significado mais amplo da afetividade como elemento central no desenvolvimento infantil. Por meio desta pesquisa aprendi que a pessoa, na sua integralidade, constitui-se na relação dialética entre o orgânico, o biológico e o social. Nesta relação, há os conjuntos funcionais, que para mim foi uma importante descoberta, pois Wallon definiu elementos essenciais que constituem a

pessoa, e um desses elementos é a afetividade que aparece com muita intensidade ao longo do desenvolvimento. Isso foi fundamental para minha aprendizagem, pois neste momento compreendi a importância da afetividade e do quanto eu estava equivocada quanto lhe atribuí um sentido “romantizado”. Destaco, ainda, o valor de sua teorização para além do seu tempo. A discussão das implicações da afetividade no desenvolvimento infantil e no trabalho docente ainda pode se alimentar desses escritos como um dos primeiros, senão o primeiro, a levar o corpo da criança e também suas emoções para dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Afetividade. Wallon.

ABSTRACT

Affectivity appeared in my studies specially due to my work with the children in the Early Childhood Education stage and the early years in Elementary School. I began to fall in love and desired to further comprehend its role on child development. In response to this intention, this Undergraduate Thesis had as objective to map the Brazilian academic production about the role of affectivity on child development, which has unfolded in the following specific objectives: to comprehend what is the importance and how affectivity is expressed on child development; to establish the methodology to collect and to analyze the data; to identify the scientific production about the theme of affectivity on child development; to analyze how the mapped texts conceive a relation between affectivity and child development. To perform this research I have adopted the systematic integrative review methodology. It allows to execute the data research with descriptors in data base to investigate studies based upon established criteria for inclusion and exclusion, which consisted in two stages. In the first, I performed the research with filter selection by titles, abstracts, reading and evaluation of the texts in its own entirety; in the second, from the results of the articles selection, I analyzed the final portfolio. I have identified 249 articles in the initial data search and, after the refinement according to the research objectives, I have acquired the final portfolio with 8 articles. Subsequently to the definition of the final portfolio, data have been mapped and separated in categories according to the thematic analysis. It was composed from the following items: theoretical perspective, methodology, central theme and gaps. Lastly, I have performed an analysis of those items. The development of this research was a constant apprenticeship. The reading and writing process was marked by constructions and deconstructions of knowledge, and also maturity as a person, and as student. Initially, I had a whole different idea of what affectivity meant. To me, in the field of education, it was restrained to an aspect of the relation between to take care and to educate. I did not have a deep understanding of the broader meaning of affectivity as a central element on child development. Throughout this research I learned that the person, on its own integrity, forms itself in the relation between the dialectical and the organic, the biological and the social. In this relation, there are the functional set, which to me it was an important finding, because Wallon has defined essential elements that constitute a person, and one of those elements is affectivity which appears with high intensity during development. This was fundamental

to my learning, because it was from this moment that I comprehended the importance of affectivity and how I was mistaken from the assigned “romanticized” meaning. I emphasize, still, the value of its theorization for beyond its own time. Discussion of the implication of affectivity on child development and teaching work still may feed from this writing as one of the leading, if not the first, to take the child's body and their emotions to inside the classroom.

Keywords: Child development. Affectivity. Wallon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fazendo análise dos textos	79
Figura 2 – Linha do tempo das lacunas do Portfólio Final	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados das Etapas e Portfólio da Pesquisa	76
Quadro 2 – Portfólio final e textos excluídos na última da seleção.....	81
Quadro 3 – Categorias: Perspectiva e Metodologia	83
Quadro 4 – Análise dos temas centrais do portfólio final	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

GESTAPO – *Geheime Staatspolizei* (Polícia secreta do estado)

SciELO – *Scientific Eletronic Library Online*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
2 AFETIVIDADE EM WALLON	27
2.1 VIDA DE HENRI WALLON	27
2.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON.....	30
2.3 ESTÁGIOS CONSTITUINTES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	43
2.3.1 Estágio 1 – Impulsivo Emocional (0 à 1 ano).....	45
2.3.2 Estágio 2 – Sensório Motor e Projetivo (1 à 3 anos).....	50
2.3.3 Estágio 3 – Personalismo (3 à 6 anos).....	55
2.3.4 Estágio 4 – Categorical (6 à 11 anos)	59
2.3.5 Estágio 5 – Puberdade e Adolescência (11 anos em diante)	62
2.4 EMOÇÕES E AFETIVIDADE PARA WALLON.....	65
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
4 RESULTADOS DA SELEÇÃO DE ARTIGOS E ANÁLISE DO PORTFÓLIO FINAL.....	81
4.1 ANÁLISE DA (S) PERSPECTIVA (S) E DA METODOLOGIA ADOTADAS NO PORTFÓLIO.....	82
4.2 ANÁLISE DOS TEMAS CENTRAIS DO PORTFÓLIO FINAL.....	86
4.2.1 Ideias Gerais de Wallon.....	88
4.2.2 Conjuntos Funcionais.....	90
4.2.3 Estágios do Desenvolvimento Infantil.....	92
4.2.4 Relação da temática com a Escola.....	95
4.2.5 Outras Perspectivas	97

4.3 LACUNAS	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO E A DESCONSTRUÇÃO DE MINHAS APRENDIZAGENS	105
REFERÊNCIAS.....	111

1 INTRODUÇÃO

Vários pensadores tais como Lev Semenovitch Vigotski, Henri Paul Hyacinthe Wallon, Burrhus Frederic Skinner, Jean William Fritz Piaget, entre outros, estudaram o desenvolvimento humano e, neste contexto, criaram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil. Durante minha graduação no curso de Pedagogia, entrei em contato com algumas destas teorias, porém, a teoria histórico-cultural foi a mais estudada na maior parte de minha formação, com destaque para as ideias de Vigotski. Desde que comecei a me apropriar dos conhecimentos acerca desta temática, fui me apaixonando e queria me aprofundar cada vez mais, para compreender como as crianças, que muitos pensadores e investigadores vêm lutando para que tenham seus direitos reconhecidos, se desenvolvem.

Ao chegar na sétima fase do curso, realizei o estágio supervisionado na educação infantil sob a orientação da Professora Zenilde, que atualmente é também minha orientadora. No período que observamos as crianças, muitas dúvidas ocorreram e, para melhor entendê-las, nos foi apresentada a teoria de desenvolvimento de Wallon. Foi minha primeira aproximação com o autor. Por meio desse fato, comecei a estudar, então, como Wallon abordava o desenvolvimento humano e, mais especificamente, o desenvolvimento infantil.

Como ainda estava iniciando no estudo das ideias desse autor, não tinha maturidade acadêmica para compreender a complexidade de uma teoria que pensa a criança como sujeito completo, com base em uma relação dialética entre as diferentes dimensões que a constituem. Então, esta questão continuou em meus pensamentos e ao conversar com minha orientadora comentei sobre minha vontade de aprofundar meus conhecimentos acerca do papel da afetividade no desenvolvimento infantil, na pesquisa do TCC.

Esta pesquisa justifica-se, então, pelo fato da afetividade ser um elemento base na perspectiva de desenvolvimento infantil para Wallon. Além disso, compreender como esse elemento influencia no desenvolvimento de uma criança é essencial como futura pedagoga, para assim conhecer com mais profundidade a criança e seus processos, respeitando seu contexto e suas especificidades.

Devido a minha intensa vontade de me aprofundar nos conhecimentos acerca da afetividade, ao começar a fazer algumas leituras para além dos escritos de Wallon, percebi que encontrava poucas indicações. Esta questão me intrigou, e me fez refletir como um elemento tão importante para o entendimento do desenvolvimento da

criança é pouco pesquisado. Essa inquietação gerou minha pergunta de pesquisa: o que tem sido produzido no Brasil sobre a influência da afetividade no desenvolvimento infantil?

No desdobramento dessa questão central que pressupôs o levantamento do “estado da arte”, outras questões orientaram o estudo, tais como: o que está sendo pesquisado sobre afetividade? Como a produção acadêmica significa a afetividade no desenvolvimento infantil? Quais os significados de afetividade no contexto do desenvolvimento infantil?

O objetivo geral constou de cartografar a produção acadêmica brasileira sobre o papel da afetividade no desenvolvimento infantil. Para alcançá-lo e organizar o estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender qual a importância e como se expressa a afetividade no desenvolvimento da criança; estabelecer metodologia para a coleta e a análise dos dados; identificar a produção científica sobre a temática da afetividade no desenvolvimento infantil; analisar como os textos cartografados concebem a relação entre afetividade e desenvolvimento infantil.

Para realizar esta pesquisa, foi escolhida e utilizada a metodologia de revisão sistemática integrativa. Ela permite fazer uma busca de dados com descritores em bases de dados, para investigar estudos com base em critérios estabelecidos para a inclusão e a exclusão. Permite também a identificação de estudos pré-selecionados e selecionados para que haja a categorização dos textos e a análise, a interpretação e a discussão dos resultados. Assim, consiste em realizar uma síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre a temática e a partir disso obter informações que possibilitem aos leitores avaliarem se há a pertinência dos procedimentos impregnados na elaboração da revisão.

A metodologia desta pesquisa foi dividida em duas grandes etapas para sua constituição. Na primeira, foi abordado o passo a passo, ou seja, o detalhamento das etapas constitutivas e orientadoras da busca de dados, que ocorreu na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), embora se tenha aventado outras bases excluídas na sequência pelo tempo disponível para a realização da pesquisa. Durante a segunda etapa realizou-se o tratamento dos resultados. A partir de uma categorização inicial, procedeu-se a primeira análise que resultou em um conjunto de artigos selecionados. Esses artigos constituíram o portfólio final e foram analisados na íntegra.

Este trabalho está organizado em cinco partes. A primeira é essa breve introdução. A segunda é composta pelos meus estudos acerca da

teoria de Wallon. São incursões ainda iniciais, pois faço o estudo de algumas obras somente, mas muito significativas para o conhecimento acerca do tema. Nessa parte abordo a “Afetividade em Wallon”, com elementos gerais da vida do autor que influenciaram sua obra. Na sequência abordo o desenvolvimento infantil com destaque para os estágios que o constituem, as emoções e a afetividade.

Na terceira parte apresento a metodologia desenvolvida e aplicada para a realização desta pesquisa, com detalhamento dos procedimentos adotados em cada momento do estudo.

Na quarta parte apresento os resultados da pesquisa e a discussão do portfólio final, com uma análise dos textos cartografados com intuito de perceber se trabalham e como concebem a relação entre a afetividade e o desenvolvimento infantil e sua relação com a perspectiva walloniana.

Na última parte apresento as considerações finais, onde aborda o caminho que percorri ao realizar esta pesquisa e as aprendizagens que adquiri ao longo do processo de leitura e escrita.

2 AFETIVIDADE EM WALLON

Neste capítulo apresento os aspectos constituintes da perspectiva de desenvolvimento infantil para Henri Wallon. Tendo como elemento norteador, a afetividade. Tais aspectos estão divididos como: A vida de Wallon; o desenvolvimento infantil na perspectiva de Henri Wallon; os estágios constituintes do desenvolvimento infantil e emoções e afetividade para Wallon.

2.1 VIDA DE HENRI WALLON

Henri Paul Hyacinthe Wallon, conhecido como Henri Wallon, nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris, na França, onde viveu sua vida inteira. Sua inclinação para o social fez parte de sua vida desde a infância. Sua família era de tradição universitária e republicana possibilitando que vivesse num contexto sócio-cultural de base humanista. Sobre isso, em uma entrevista (ZAZZO, 1968, p. 1), Wallon diz que:

Devo à minha família o fato de ter sido criado numa atmosfera republicana e democrática. Uma de minhas primeiras lembranças é a morte de Victor Hugo. Eu tinha seis anos. Após o jantar, meu pai nos leu fragmentos de *Châtiments*. Isso me tocou muito. Na manhã do dia seguinte, meu pai nos levou, meu irmão e eu, à casa mortuária. Victor Hugo era contra os tiranos, explicou meu pai. Isso me tocou ainda mais.

Teve sua vida marcada por intensa produção intelectual. Foi filósofo, médico, psicólogo e político que defendia os ideais marxistas. Entre os anos de 1899 a 1908, formou-se em filosofia e medicina, mais tarde, atuou como assistente de professor na área neurológica, trabalhando com crianças portadoras de deficiências mentais.

Sobre essa trajetória Galvão (2014, p. 21) argumenta:

Na época em que Wallon fez seus estudos não existia, na estrutura da universidade, um curso específico de psicologia. Levado pela limitação das circunstâncias, impulsionado pela tradição médico- filosófica da psicologia francesa, mas também pelo interesse em conhecer a organização

biológica do homem, cursou medicina. Formou-se em 1908.

Até 1931 atuou como médico em instituições psiquiátricas (Hospital de Bicêtre e depois Hospital da Salpêtrière), onde dedicou-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Em 1914, mobilizado como médico do exército francês, permaneceu por vários meses front de combate. De volta a Paris, dedica-se ao atendimento de feridos de guerra e retorna suas atividades na Salpêtrière. O contato com lesões cerebrais de ex combatentes o fez rever algumas concepções neurológicas que havia desenvolvido no atendimento de crianças portadoras de deficiências.

Paralelamente à atuação como médico e psiquiatra, consolida-se seu interesse pela psicologia da criança. Os conhecimentos no campo da neurologia e da psicopatologia, adquiridos durante a experiência clínica, terão importante papel na constituição de sua teoria psicológica. De 1920 à 1937, é o encarregado de conferências sobre psicologia da criança na Sorbonne e em outras instituições de ensino superior.

Wallon viveu em uma época em que o mundo foi abalado por duas grandes guerras, que envolveram vários países, com instabilidades sociais e turbulências políticas. Em suas análises sobre essa questão, Galvão (2014, p. 17) afirma:

É provável que, caso tivesse vivido numa época de menor instabilidade social, não tivesse tido a necessidade de ser tão claro nas suas posições, nem tampouco lhe tivesse ficado tão evidente a influência fundamental que o meio social exerce sobre o desenvolvimento da pessoa humana, influência que, recebe lugar de destaque em sua teoria.

No período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Wallon participou do campo de batalha e entrou em contato com os combatentes que tiveram lesões cerebrais. Em 1925, dedicou-se ao doutorado em letras e como tese, estudou a respeito da criança turbulenta e, no ano de

1927, tornou-se presidente da Sociedade Francesa de Psicologia, pois já estava na Universidade de Sorbonne, como responsável pelos estudos sobre Psicologia da Criança. Em 1934, publicou o livro “As origens do caráter na criança”. Também, ao final dos anos 1930, integrou-se num movimento contra o facismo.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Wallon atuou com grande intensidade na Resistência Francesa. Perseguido pela *Gestapo* – *Geheime Staatspolizei* (Polícia secreta do Estado), da Prússia, que levou o governo nazista a expandir sua força para além da Prússia, para toda a Alemanha, e depois expandiu e ocupou toda a Europa – Wallon teve que viver clandestinamente. Mesmo nessa situação, não deixou de realizar suas atividades científicas, publicando o livro “Do ato ao pensamento”.

No decorrer de sua vida, Henri Wallon dedicou-se, então, à medicina e aos estudos sobre a psicologia da criança. Publicou livros em épocas diferentes de sua vida, expressando seus pensamentos a partir de vivências e experiências, tais como: “A evolução psicológica da criança” (1941); “Do ato ao pensamento” (1942) e “A origem do pensamento da criança” (1945).

Em 1944, foi nomeado secretário do Ministério da Educação Nacional e, em 1946, tornou-se deputado e presidente da comissão responsável pela reforma do ensino francês, apresentando, em 1947, o projeto “*Langevin-Wallon*”. Segundo Alfandéry (2010, p. 15):

Este “projeto” era o resultado de um longo trabalho de consensos e de reflexão sobre o que deveria ser a reforma do sistema de ensino francês. Desde a introdução, os autores declaram que ‘a reconstrução completa de nosso sistema educativo repousa sobre um pequeno número de princípios que se colocam em prática por um conjunto de medidas consideradas de imediato ou de mais longo prazo’.

Wallon defendia, nesta reforma do ensino, o direito dos jovens a um desenvolvimento completo, dando também o direito de proclamação e proteção de todas as crianças e adolescentes à educação. Tomaria por base o conhecimento da psicologia dos jovens e o estudo objetivo de cada individualidade. Este projeto, de acordo com Galvão (2014, p. 24):

[...] cuja versão final foi redigida por Wallon, é a expressão mais concreta de seu pensamento pedagógico. Portador do espírito reinante na Resistência, o plano representa as esperanças em

uma educação mais justa para uma sociedade mais justa. A reforma proposta (que não chegou a ser implantada) deveria operar-se no sentido de adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão.

Além disso, fundou também a revista *Enfance* e, mesmo aposentado, deu continuidade a seus estudos sobre a psicologia infantil até a data da sua morte, em primeiro de dezembro de 1962. É hoje um dos grandes nomes da psicologia histórico-social.

2.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON

Em seus estudos Wallon considera o desenvolvimento da pessoa a partir da relação dialética de seu organismo com o meio com potencial genético para torna-se um exemplo típico da espécie. Compreende a constituição da pessoa, então, a partir de seu organismo e suas funções potenciais que surgem de acordo com etapas biológicas de desenvolvimento e realizam-se de acordo com as circunstâncias que encontra no meio.

Segundo Wallon (1998, p. 214):

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.

Conforme atesta Galvão (2014, p. 30) Wallon adota o materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico de sua teoria psicológica.

O materialismo dialético, ao coordenar pontos de vista apresentados sob forma exclusiva e absoluta pelas diferentes doutrinas filosóficas, é a única abordagem que permite a superação das antinomias que entravam a objetiva compreensão da realidade. Buscando a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto, este referencial apresenta-se como particularmente fecundo para o estudo de uma realidade híbrida, como é a da psicologia.

De acordo com Zazzo (1989, p. 182), “[...] a dialética de Wallon consiste em solidarizar o que aparece em primeira aproximação como irreconciliável: por sua teoria da emoção, opera a junção entre motricidade e representação, tenta transpor a passagem entre o orgânico e o psíquico”.

Na visão de Pinto (1979, p. 189), essa perspectiva retrata os fenômenos da realidade como resumo de variadas determinações, podendo assumir diferentes sentidos de acordo com a análise realizada. Por exemplo: os fenômenos devem ser analisados em seu movimento, da quantidade à qualidade, do progressivo ao ascendente e do simples ao complexo. A dialética minimiza confusões e:

“[...] interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos cada um dos quais só existe enquanto contradição, [...] só surge por negação e [...] sendo o novo recém-surgido, negam aquilo que os produziu” (PINTO, 1979, p. 189).

Seu método de análise propõe um estudo integrado do desenvolvimento que abranja os vários campos – também conhecidos como conjuntos – funcionais, nos quais se distribui a atividade infantil, como a afetividade, motricidade (ato motor ou movimento), inteligência (cognitivo ou ato mental) e a pessoa. Desta forma, seu projeto teórico é

baseado na Psicogênese da pessoa, analisando o homem como um ser “geneticamente social”, com pilares na perspectiva genética e na análise comparativa (GALVÃO, 2014, p. 31).

Para Dantas (1992a, p. 36) o projeto teórico genético de Wallon:

[...] abrange a dimensão da espécie e abre espaço para a incorporação dos resultados da “psicologia histórica”, tão prolífica recentemente. [...] O ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. Ele seguramente endossaria e aproveitaria a expressão vygotskiana de “extra cortical” para significar aquela parte do cérebro humano que está fora do cérebro, isto é, o conhecimento.

No decorrer do desenvolvimento humano, há várias etapas que vão ocorrendo, com suas devidas necessidades, sendo relativas e variáveis de acordo com as especificidades do sujeito e do ambiente no qual está inserido. Sendo assim, os fatores orgânicos não podem ser considerados como uma sequência fixa, pois nas diferentes etapas do desenvolvimento há diferentes interações e relações, muitas vezes marcados por rupturas, retrocessos e sobreposições.

Nas palavras de Galvão (2014, p. 29):

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência.

Desta forma, aos poucos o biológico começa a dar espaço de determinação ao social, que está presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas. Assim, a influência do meio social torna-se mais decisiva na aquisição de condutas superiores. Podemos observar esse fato, por exemplo, nos primeiros contatos do bebê com outros

sujeitos, onde em resposta ao seu estado de imperícia – onde há ausência de algumas habilidades – a predominância da afetividade é quem orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, intermediando sua relação com o mundo físico. Nas palavras de Galvão (2014, p. 43) a “abundância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior”.

Para melhor compreensão desta perspectiva psicogenética, Mahoney (2010, p.14) argumenta que:

A partir dessa perspectiva psicogenética, a teoria se baseia num enfoque interacionista que assume que todos os aspectos do desenvolvimento surgem da interação de predisposições geneticamente determinadas e características da espécie, com uma grande variedade de fatores ambientais.

Em outras palavras, o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época.

As condições orgânicas oferecem as possibilidades internas, com base nas características da espécie, com uma dinâmica própria, semelhante em todo ser humano, que o coloca disponível para a interação com o meio físico e social.

O meio físico e social, por sua vez, coloca exigências a que a criança precisa responder para sobreviver e se adaptar a ele. Ao mesmo tempo, fornece os recursos que darão forma e conteúdo a essas respostas. Isto é, a cultura determina o que a criança precisa aprender e como, para se adaptar a essa sociedade.

[...] Desenvolvimento, então, está sendo entendido como um processo constante, contínuo de transformações dessa relação ao longo da vida. Isso não significa que seja um processo linear. Ele comporta fluxos e refluxos necessários ao ajuste das funções espontâneas da criança às exigências do meio.

Ao estudar o sujeito em sua totalidade, que está em um processo contínuo com movimentos de mudanças e transformações do início ao término da vida, Wallon identifica, como dito anteriormente, em sua teoria alguns campos (conjuntos) funcionais que agrupam a diversidade

das funções psíquicas, dentro deles há a afetividade, o ato motor, a inteligência e a pessoa.

Nas palavras da autora Izabel Galvão (2014, p.49):

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.

Na mesma perspectiva Mahoney e Almeida (2012, p. 17) abordam a teoria da seguinte maneira:

A teoria nos aponta, então, conjuntos funcionais que atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento. O afetivo, o motor, o cognitivo, se relacionam entre si profundamente, a cada momento, e dão como resultado a pessoa individual, única. O que define a pessoa é essa individualidade, consequência das relações internas, próprias de cada sujeito, com as situações objetivas que ele encontra ao longo de seu desenvolvimento.

Sobre os campos (conjuntos) funcionais Mahoney (2010, p. 16) complementa:

Eles 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.

Em vista disso, a pessoa, só pode ser pensada como essa integração de todos os campos (conjuntos) funcionais. Sendo um processo indissociável, entre os conjuntos motor, afetivo e cognitivo e entre seus fatores preponderantes – orgânicos e sociais – que constituem a pessoa. Desta forma, os campos funcionais possuem apenas a necessidade de serem tratados separadamente para descrição e caracterização de cada um. Nas palavras de Wallon (1981, p. 233) é “contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose”.

Ainda para Wallon (1998, p. 131):

As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício, sobretudo de início, quando as atividades estão ainda pouco diferenciadas. Algumas, porém, como o conhecimento, surgem manifestamente tarde. Outras, pelo contrário, surgem desde o nascimento. Existe entre elas uma sucessão de preponderância. Aliás, para reconhecer isso é necessário saber identificar o estilo próprio de cada uma e não nos limitarmos à simples enumeração dos traços que são simultaneamente observáveis.

A afetividade, que é um elemento que constitui os campos funcionais, manifesta-se pelas emoções que são as primeiras manifestações afetivas, um fator fundamental de interação da criança com o meio em que está inserida. Quando observarmos a criança ainda bebê, por exemplo, desprovida de capacidades que a possibilite agir diretamente sobre o meio físico, percebemos como usa da expressividade, como o choro e o sorriso, para se comunicar e interagir com o meio. Assim, é capaz de mobilizar as pessoas em seu meio próximo, tendo inicialmente as manifestações afetivas como função social, possibilitando a interação deste sujeito com o meio social.

Para Galvão (2014, p.62):

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão.

Ela evidencia-se no início nas sensações de bem e mal-estar, baseada nos aspectos orgânicos e, aos poucos, com as aquisições possibilitadas pelas interações sociais, torna-se psíquica, passa a utilizar-se das ferramentas de representação, tornando-se moral.

De acordo com Dér (2010, p. 61), a afetividade em Wallon:

É um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. O primeiro componente a se diferenciar é a emoção, que assume o comando do desenvolvimento logo nos primeiros meses de vida; posteriormente, diferenciam-se os sentimentos e, logo a seguir, a paixão.

A afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia. Ela se origina nas sensibilidades orgânicas e primitivas, denominadas sensibilidades interoceptiva e proprioceptiva, que, juntamente com os automatismos, são vistas por Wallon como os recursos que a criança tem para se comunicar e sobreviver.

Estas sensibilidades serão melhor explicadas adiante. Já se pode afirmar, porém, que a afetividade se desenvolve pela interação dos aspectos orgânicos e sociais, não podendo dissociá-los, pois exercem funções complementares e recíprocas.

[...] a afetividade favorece a precocidade nas manifestações psíquicas da criança, encontrando-se ligada às suas necessidades e automatismos elementares, imediatamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não lhe atribuir, como expressão de mal ou bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal da criança de peito. As próprias gesticulações a que também se entrega parecem, ao mesmo tempo, indício e fonte de prazer (WALLON, 1995, p. 128).

O ato motor ou motricidade, outro campo funcional, possui papel fundamental na cognição e na afetividade, sua primeira função no desenvolvimento infantil é afetiva, posteriormente, com o desenvolvimento das primeiras práxis, define-se o início da dimensão

cognitiva do movimento. Na atividade muscular identificam-se duas funções: cinética e postural.

Sobre essas duas funções Dantas (1992a, p. 37) argumenta:

Fiel à sua disposição infra-estrutural, Wallon busca os órgãos do movimento: a musculatura e as estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização. Na atividade muscular identifica duas funções: Cinética, ou clônica, e postural, ou tônica. A primeira responde pelo movimento visível, pela mudança de posição do corpo ou de segmentos do corpo no espaço, a segunda, pela manutenção da posição assumida (atitude), e pela mímica.

A primeira é a atividade do músculo em movimento; a segunda, a do músculo parado. Este relevo dado à função tônica, identificada como o substrato da função cinética, de cuja higidez depende a sua realização adequada, é caracteristicamente walloniano.

Wallon encontra nela a mais arcaica atividade muscular, presente antes de a motricidade adquirir sua eficácia, atuando durante a imobilidade, que é vista não como negatividade, mas como sede de uma atividade tônica que pode ser intensa; presente na emoção, cujas flutuações acompanha e modula, residual quando a função simbólica vem a internalizar o ato motor.

Em seus estudos, Wallon buscou compreender o papel das emoções no processo de desenvolvimento humano, onde identificou a relação entre tônus e a emoção. De acordo com Limongelli (2010, p. 56) ele encontrou:

Que estímulos nervosos advindos de diferentes regiões cerebrais geravam diferentes potenciais de ações nas miofibrilas dos músculos estriados, produzindo diferentes níveis de tônus muscular. Em especial, Henri Wallon identificou que estímulos nervosos provenientes da região subcortical responsável pelas emoções geravam pequenos potenciais de ações, os quais mobilizavam desordenadamente apenas parte das miofibrilas dos músculos estriados. Isso provocava um nível de tônus muscular de baixa intensidade, a qual era insuficiente para contrapor-

se ou equilibrar-se à força da gravidade, mas apenas conseguia produzir modificações na plástica da musculatura corporal. Ou seja, tal tônus muscular dá origem às atitudes ou expressões corporais das emoções. Esse tônus foi denominado tônus plástico [...].

Henri Wallon foi original ao dar à função motora um sentido humano, não sendo apenas um estado de tensão importante para a execução da contração muscular, mas também de posturas e atitudes, permitindo ao sujeito expressar corporalmente suas emoções. O movimento – ou ato motor – envolve várias estruturas corporais que constituem uma complexa rede, onde relacionadas às fontes de informações, dão origem às diferentes funções (função tônica e função cinética) dos movimentos da pessoa.

Na compreensão de Limongelli (2010, p. 58):

Essa ampla e complexa rede mostra que estes diferentes componentes (estruturas corporais e informações) se interpenetram e produzem os diferentes tipos de movimento. Indica também que o movimento ocorre pela integração das dimensões motora, afetiva e cognitiva. Ou seja, a dimensão motora estabelece relação integrada com a dimensão afetiva predominantemente por meio da função tônica, especialmente na constituição do tônus plástico, que produz a mímica corporal ou as atitudes da pessoa. A dimensão motora estabelece relação integrada com a dimensão cognitiva predominantemente por meio da função cinética, especialmente na constituição do tônus residual, que produz os movimentos voluntários ou intencionais da pessoa.

Importantíssimo na afetividade, na cognição, e na inteligência, o movimento também é capaz de tornar a criança autônoma para agir sobre a realidade exterior.

Como nos explica Galvão (2014, p. 73):

Os progressos da atividade cognitiva fazem com que o movimento se integre à inteligência. A criança torna-se capaz de prever mentalmente a sequência e as etapas de atos motores cada vez mais complexos. Integrado pela inteligência, o ato

motor sofre um processo de internalização. Esta possibilidade de virtualização resulta na redução da motricidade exterior. O desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento torna a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior.

Como dito anteriormente, apesar de haver a descrição e caracterização, separadamente, dos campos (conjuntos) funcionais, eles são indissociáveis, constituindo um sistema integrado em que cada um deles depende do funcionamento do sistema como um todo, cada um deles participa da construção dos outros, funcionando, então, o psiquismo como unidade.

Portanto, cada elemento desenvolve aos poucos os outros e num movimento de alternância, forma-se a pessoa. Na compreensão de Dantas (1992a, p. 38):

Para Wallon, o ato mental – que se desenvolve a partir do ato motor – passa em seguida a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea. Do relevo dado à função tônica, resulta a percepção da importância de um tipo de movimento associado a ela, e que é normalmente ignorado, obscurecido pelo movimento práxico. É a motricidade expressiva da mímica, inteiramente ineficaz do ponto de vista instrumental: não tem efeitos transformadores sobre o ambiente físico. Mas o mesmo não acontece em relação ao ambiente social: pela expressividade o indivíduo humano atua sobre o outro, e é isto que lhe permite sobreviver, durante o seu prolongado período de dependência. A motricidade humana, descobre Wallon em sua análise genética, começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este, na espécie humana, nunca é direto: é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural.

Dantas (1992a, p. 41) traz sua compreensão da gênese da inteligência, através da transição do ato motor ao ato mental da seguinte forma:

Esta transição do ato motor para o mental, ruptura e descontinuidade que assinalam a entrada em

cena de um novo sistema, o cortical, pode ser acompanhada na evolução das condutas imitativas. Longe de ampliar esta noção para abarcar a chamada imitação sensório-motora ou pré-simbólica, Wallon restringe o termo às suas formas superiores, corticais, porque supõe nas outras a ação de mecanismos mais primitivos. Distingue assim os “contágios” motores, ecocinesias, ecolalias, ecopraxias, simples mimetismo, da chamada imitação diferida, onde há a ausência do modelo torna inquestionável a sua natureza simbólica. “Imitação diferida” e “imitação simbólica” constituem, na sua linguagem, redundâncias.

Mas a imitação realiza, ele concorda, a passagem do sensório-motor ao mental. A reprodução dos gestos do modelo acaba por se reduzir a uma impregnação postural: o ato se torna simples atitude. Este congelamento corporal da ação constituiria o seu resíduo último antes de se virtualizar em imagem mental. À sequência bem conhecida que leva do sinal ao símbolo e deste ao signo, Wallon acrescenta o “simulacro”, representação do objeto sem nenhum objeto substitutivo, pura mímica onde o significante é o próprio gesto.

Assim, a imitação dá lugar à representação que lhe fará antagonismo: enquanto ato motor, ela tenderá a ser reduzida e desorganizada pela interferência do ato mental.

Observa-se, também, que no início da vida humana a afetividade e a inteligência estão integralmente misturadas, a diferenciação aos poucos acontece. Porém, a reciprocidade entre essas duas dimensões se mantém de forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente.

A autora Dantas (1992b, p. 90), aborda essa relação entre a afetividade e inteligência da seguinte forma:

Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade. A partir daí, a história da construção da pessoa será

constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

Desta forma, segundo Amaral (2010, p. 80):

O desenvolvimento, para Wallon, é marcado por uma sucessão de fases, tendo por base a função tônica, que torna possível o movimento. É necessário salientar que predomínio não quer dizer exclusão. Numa fase em que a criança está voltada para si, a afetividade é mais visível, mas a função cognitiva continua se desenvolvendo, enquanto a função motora manifesta de maneira cada vez mais precisa as reações posturais e a capacidade de se movimentar no espaço. Assim, dada a integração, as conquistas no plano da afetividade, da inteligência e da dimensão motora vão tornando possíveis intervenções cada vez mais refinadas, que abrem para a criança possibilidades de ações/reações na direção do que quer realizar e do que o meio social permite.

Por último, o campo funcional “pessoa”, articula todos os demais campos, onde ao longo do desenvolvimento vai se construindo a noção para cada sujeito de si mesmo, diferente do outro, do seu eu. Constituem, assim, processos indissociáveis e necessários ao desenvolvimento integral da criança.

Para Mahoney e Almeida (2012, p.15),

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 operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E

todas elas têm impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Para Prandini (2010, p.30), o campo funcional “pessoa”:

É o conceito empregado por Wallon para definir e nomear o domínio funcional resultante da integração dos três primeiros: ato motor, afetividade e conhecimento. Pessoa é o todo diante do qual cada um dos outros domínios deve ser visto, pois para Wallon cada parte deve ser considerada diante do todo do qual é parte constitutiva, sob pena de, ao contrário, perder seu significado essencial.

Assim, a pessoa é um conceito abstrato, genérico, que se refere ao que há de comum entre os homens, opondo-se ao conceito de indivíduo, como homem particular, concreto.

Assim, os quatro campos (conjuntos) funcionais, possuem diferentes funções importantíssimas para o desenvolvimento humano, sendo que a pessoa está continuamente em processo, não acabado, sempre em movimento, com transformações constantes.

O desenvolvimento, assim, não se dá de maneira linear e contínua, em que as funções vão se amalgamando, mas é um processo constituído por oposições, oscilações, avanços e retrocessos em que, a partir da acumulação quantitativa de funções, do conflito entre as funções já estabelecidas e as emergentes, se dá uma transformação qualitativa da pessoa e uma nova configuração de integração se impõe.

A configuração da integração das funções dos vários domínios na pessoa é resultante de movimentos de superação de oposições entre elas. Assim, integração de funções não significa harmonia, ou alcance de um patamar estável, pois há conflito, forças divergentes, refluxo. A integração é dinâmica e plástica e tem sempre como objetivo a manutenção do equilíbrio homeostático que garantirá sobrevivência ao organismo adaptando-o ao meio, pelo desenvolvimento de funções cada vez mais

sofisticadas e diferenciadas. (PRANDINI, 2010, p. 34)

Nessa integração dinâmica dos campos funcionais, observa-se que a afetividade tem grande influência e presença no desenvolvimento infantil. Nas palavras de Mahoney (2010, p. 18):

É no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida. O afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e cognitivo. Assim, como o ato motor é indispensável para expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos.

No próximo tópico apresento os estágios constituintes do desenvolvimento infantil para Wallon, e busco demonstrar como a afetividade acompanha, de maneiras e intensidades diversas, os estágios constituintes do ser humano.

2.3. ESTÁGIOS CONSTITUINTES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Como relatado no tópico anterior, o desenvolvimento infantil, na perspectiva de Henri Wallon, ocorre entre o orgânico, o social e o biológico. É um processo inacabado e em constante transformação. Ao longo da evolução de sua teoria, Wallon observou e demarcou alguns estágios que constituem o desenvolvimento infantil. Caracterizou cada um deles com as principais atividades e os diferentes aspectos que as diferenciam por idades e habilidades. Não se pode, no entanto, considerar idades fixas para cada um dos estágios e de suas atividades constitutivas, pois eles dependem das especificidades de cada sujeito, assim como do ambiente no qual este sujeito está inserido.

Para melhor esclarecimento, é necessário elucidar que Wallon, em seus escritos, utiliza o termo *estágio* para descrever sua teoria do desenvolvimento infantil. Todavia, existem outros autores, citados no decorrer desta pesquisa, que utilizam termos como: etapas, fases, períodos e atividade. Estes termos não possuem a mesma conotação que “estágio”, porém estão contemplados no âmbito desse termo. Ou seja,

estágio pode ser subdividido em etapas ou fases, as quais podem constituir-se de períodos e/ou atividades.

Sobre as atividades afirma Wallon (1968, p.49):

O desenvolvimento de cada uma pode inscrever-se sob a forma de uma curva contínua, desde as tentativas raras e imperfeitas do início até ao seu emprego segundo as necessidades e as circunstâncias, passando pelo período em que o efeito é procurado insaciavelmente por si mesmo no discurso duma agitação lúdica. As novas formas de atividade, cujo aparecimento o seu próprio acabamento torna possível, podem ser consideradas como a sua consequência, em certa medida mecânica e necessária. Ao mesmo tempo, ela misturou-se com outras atividades sincrônicas ou não, que conjuntamente formam uma espécie de feltro, no qual se perdem as distinções de etapas.

Pelo contrário, para quem não separa arbitrariamente o comportamento e as condições de existência próprias de cada época do desenvolvimento, cada fase constitui, entre as possibilidades da criança e o meio, um sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades. Mas por isso mesmo é o conjunto dos estimulantes sobre que se exerce e se regula a sua atividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento.

Galvão (2014, p.43) afirma que:

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem seu colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

Mahoney e Almeida (2010, p.15), apresentam esses estágios da seguinte forma:

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 histórica 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.

Portanto, os estágios são estruturados como Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos), Personalismo (3 a 6 anos), Categorial (6 a 11 anos) e Puberdade e Adolescência (11 anos em diante).

2.3.1 Estágio 1- Impulsivo Emocional (0 à 1 ano)

O primeiro estágio, o qual compreende o desenvolvimento infantil, inicia-se no nascimento e vai até um ano de idade, dividindo-se em dois momentos: *Impulsividade motora* e o *emocional*. Num primeiro momento, o da Impulsividade motora, que acontece até aproximadamente três meses, Wallon descreve como uma etapa em que o ser é quase organismo puro, onde suas atividades se manifestam por reflexos e movimentos impulsivos.

Acerca disso Duarte e Gulassa (2012, p. 21), diz:

Nas primeiras semanas após o nascimento, a atividade do bebê está totalmente monopolizada pelas necessidades primárias fisiológicas, sejam elas tônico-posturais, alimentares ou de sono. Tais

necessidades não são mais automaticamente atendidas como eram durante o período fetal, o que causa na criança momentos de espera, de ansiedade e de desconforto. Esse desconforto provocará descargas motoras que são movimentos reflexos, impulsivos, descontínuos, não intencionais, que não têm nenhuma outra utilidade a não ser a de obter a diminuição desse estado de tensão, sejam estes de origem orgânica ou suscitados por excitações exteriores. É a manifestação de uma impulsividade motora pura.

Diante disso, inicia-se um processo de comunicação entre a criança e o mundo que a rodeia no qual, pelo seu estado de inaptidão, não existe outro tipo de recurso para manifestar/ expressar suas sensações de bem ou mal-estar. Wallon chama a atenção, então, para a marca psíquica da criança nesse período, quando afirma:

A marca psíquica do comportamento, neste período, é a de uma fusão com o ambiente humano do qual a criança depende então totalmente, por ser incapaz de prover sozinha às suas necessidades mais elementares. Com esta condição fundamental de sua sobrevivência vem a calhar o desenvolvimento rápido e completo de seus automatismos emocionais. O resultado essencial destes não é, com efeito, harmonizar os que se encontram juntos na mesma situação e provocar em todos reações convergentes, complementares ou recíprocas? A importância dos automatismos emocionais é atestada por seu fundamento biológico.

Eles dependem de centros nervosos especiais. Seu aparecimento na criança é resultado de maturação, cujos efeitos podem se manifestar até na ausência de uma motivação psíquica reconhecível, como acontece com certos idiotas, que são como que o palco de acessos ou de arroubos emocionais que nenhuma circunstância presente parece justificar. Este início do ser humano pelo estágio afetivo ou emocional, que aliás corresponde tão bem à imperícia total e prolongada de sua infância, orienta suas primeiras intuições para os outros e coloca em primeiro plano nele a sociabilidade (WALLON, 2015, p.120).

No início do desenvolvimento as atividades da criança estão voltadas para as sensações internas, no princípio viscerais e musculares para depois serem afetivas. Duarte e Gulassa (2012, p. 22) descreve três elementos que fazem parte dessa etapa, as sensibilidades interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas, da seguinte forma:

A sensibilidade interoceptiva reúne os sinais dos órgãos internos, fazendo chegar ao cérebro as excitações que vêm das paredes das vísceras. As sensações de fome, referentes aos movimentos de digestão e aos processos respiratórios, são fortemente sentidas pela criança, primordialmente voltada para os efeitos dessas sensações.

A sensibilidade proprioceptiva está relacionada ao movimento e ao equilíbrio do corpo no espaço. Ela difere da interoceptiva porque suas terminações sensitivas não se localizam nos órgãos, mas nas terminações do aparelho muscular, dos tendões e das articulações. Estas sensações provocadas pelo movimento do corpo no espaço mobilizam a criança, provocando reações de bem ou mal-estar. O aparelho muscular reage, sobretudo, aos estímulos interos e proprioceptivos, levando a criança a se voltar quase totalmente para estas manifestações e a exercitar respostas a estas sensibilidades.

A sensibilidade exteroceptiva distingue-se das anteriores por estar relacionada ao conhecimento do mundo exterior. As reações aos estímulos externos são ainda incipientes e funcionam como mera descarga motora, tendo em vista a redução de tensões que não conseguem sofrer inibição. É a ausência dos sistemas inibidores que, segundo Wallon, representa o momento da impulsividade motora pura.

Dependente totalmente do adulto para sobreviver, a criança não diferencia as sensações nem as formas de satisfação, o que Wallon caracterizou como *Simbiose fisiológica*, onde por meio de impulsos e /ou reações motoras, conseguirá comunicar suas necessidades ou desconfortos, assim contagiando as pessoas ao seu redor e obtendo uma relação profunda entre ela e seus envolventes. A partir disso, soma-se à simbiose fisiológica uma *simbiose afetiva*. Como explica Duarte e Gulassa (2012, p.23):

Tal simbiose caracteriza o período inicial do psiquismo em que a reciprocidade se dá por impulsos contagiantes, pela indiferenciação suscitada pela força da emoção.

Esse circuito simbiótico que se estabeleceu entre a criança e seus envolventes fará que as impressões sensoriais do bebê, acompanhadas pela satisfação ou frustração de suas necessidades, acabem por constituir uma série de associações. A criança associará determinadas respostas ao atendimento de determinadas necessidades. Esse condicionamento humano transforma as explosões impulsivas orgânicas em formas de ação sobre o meio externo.

O meio humano será mediador entre o fator fisiológico e o fator social, iniciando-se a constituição do fator psíquico.

A maturação sucessiva dos sistemas de sensibilidade intero, proprio e exteroceptivo, apresentando diferenças progressivas de acordo com as ações exercidas pelo meio, fazem que o estado puramente fisiológico dê lugar a um esboço de consciência. Podemos então falar de um primeiro esboço do psiquismo.

Até aqui foi discorrido acerca do primeiro momento (impulsividade motora) do estágio “Impulsivo Emocional”. Agora será abordado o segundo momento deste estágio: *emocional*, onde há transformações das descargas motoras em meio de expressão e comunicação.

Para Duarte e Gulassa (2012, p. 25):

A impulsividade se traduz em sinais que estabelecem entre a criança e o adulto um circuito de trocas que acabam por condicionar e construir reciprocamente as reações do bebê a seu meio e vice-versa. A intensidade dessas trocas criam um verdadeiro campo emocional, no qual gestos, atitudes, vocalizações e mímicas adquirem nuança cada vez mais diversificada de dor, tristeza, alegria, cólera.

As manifestações expressivas da criança compreendidas e atendidas pelo adulto passam a ser graduadas de tal maneira que todas as variedades essenciais da emoção podem ser

discriminadas. É a linguagem primitiva constituída de emotividade pura. É a primeira forma de sociabilidade.

Assim, as diferentes experiências de trocas vão permitir que a criança estabeleça associações e apreenda as interpretações e os significados dados pelo meio. Tornando suas atitudes cada vez mais intencionais, surgindo por consequência os primeiros sinais da cognição. Desta forma, os campos (conjuntos) funcionais *afetividade* e *inteligência* aparecem sincreticamente misturadas, revelando os primeiros atos voluntários da criança e a mesma intervém cada vez mais em seu meio espontaneamente.

Já na segunda metade do primeiro ano da vida da criança, inicia-se uma série de atividades repetitivas, chamadas de *atividades circulares*, que permitirão que aprendizagens importantes sejam promovidas e manifestem o estágio seguinte: o sensorio motor.

Essas atividades, denominadas circulares, são movimentos inicialmente casuais, mas que serão repetidos intencionalmente pela criança, levando-a a investigar a conexão entre seus movimentos e seus efeitos e a variação dos efeitos diante das variações dos movimentos, ajustando cada vez mais seus gestos aos resultados obtidos e tornando-os, assim, mais precisos e úteis.

Tais atividades levam a criança a conhecer cada vez mais a si própria e aos objetos, e acontecem em função do prazer pela repetição, da perseverança indispensável ao processo da aprendizagem, e da motivação investigadora presente nas crianças para descobrir as conexões entre seus atos e os recursos feitos.

As atividades circulares decorrem de níveis de evolução: os primeiros atos impulsivos não tem motivo psíquico e possuem como única razão o fato de serem atividades dos órgãos correspondentes. Posteriormente, com a mediação do outro e em função do bem-estar e do sofrimento, o movimento e seus efeitos passam a fazer parte da vida psíquica.

No nível seguinte, a atividade circular surge como que para exercitar os movimentos e as sensibilidades, sendo de início presa a subjetividade afetiva, mas já provocando uma organização dos diferentes campos sensoriais que

vão proporcionar possibilidade de exploração e progressos na percepção, manipulação/preensão e constituição da linguagem. (DUARTE; GULASSA, 2012, p. 27).

Aos poucos, acontece a passagem do estágio impulsivo emocional para o estágio sensório-motor e projetivo, por volta dos doze meses. Lembrando que a evolução da criança é marcada por oposições, conflitos, com continuidades e descontinuidades. O caráter basicamente afetivo e com olhar para a pessoa, começa a dar lugar a um caráter basicamente cognitivo, para a construção do real.

Duarte e Gulassa (2012, p. 29), descrevem esta passagem da seguinte forma:

A passagem de um estágio a outro pode ser descrita como a passagem da atividade automática e afetiva para a atividade relacional, exploratória do mundo externo. Na primeira, as sensibilidades intero e proprioceptiva, apresentadas pelas reações difusas pelo corpo, darão espaço para a sensibilidade exteroceptiva, na qual os movimentos são orientados e localizados respondendo às excitações do mundo externo.

2.3.2 Estágio 2- Sensório-Motor e Projetivo (1 à 3 anos)

Essa nova etapa do desenvolvimento infantil, caracteriza-se pela investigação, exploração e manipulação, colocando a criança em contato com o mundo físico, sendo preponderantemente intelectual, uma etapa onde a inteligência dedica-se à construção da realidade. Inicia-se por volta de um ano e se estende até os três anos de idade.

Resumidamente, para Galvão (2014, p. 44), no estágio sensório-motor e projetivo:

Que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo “projetivo” empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda

nascente, o pensamento precisa de auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica).

Desta forma, os exercícios sensoriais motores, que haviam sido iniciados no estágio *Impulsivo emocional*, são agora envolvidos por meio da exploração objetiva no qual a criança realiza diante dos objetos, como também em seu próprio corpo.

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).

As atividades de manipulação e movimento consistem em uma coordenação mútua dos campos sensoriais e motores, permitindo a criança descobrir as qualidades dos objetos e a refinação dos processos da apreensão, da percepção e da linguagem. Assim como, dando-lhe maior independência e autonomia, obtendo ações mais planejadas e organizadas por ela própria, pois através da organização de suas ações, a criança pode distinguir diferentes 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 encontra-los em cada nova posição. Se eles têm partes que se entrecrocaram, ela não para de reproduzir o som percebido, agitando-os de novo (WALLON, 1994, p.148).

Ao andar e se movimentar, a criança pode modificar seu ambiente, deslocando os objetos de um lado para o outro, assim como

nomeá-los, diferenciando-os e caracterizando-os pela variedade de seus significados. Assim, somadas pelo aparecimento de novos elementos como a marcha e a linguagem, a criança consegue atuar no mundo que a rodeia, ampliando a referência a si mesma.

Antes de andar, as ações da criança estavam limitadas pelo espaço próximo, que não ultrapassava, por exemplo, o alcance de seus braços.

Com a marcha, ela própria pode medir as distâncias, variar as direções, estabelecer a continuidade dos passos, buscar e transportar um objeto de um lugar a outro. Portanto, ela amplia sua liberdade para explorar o meio físico, ir e vir por si própria. Enfim, é um momento de reconhecimento espacial dos objetos, de si mesma e de maior diversidade de relações com o meio. Ao estabelecer as relações no espaço sensório-motor, característico deste estágio, a criança desenvolve uma inteligência prática, também chamada inteligência das situações. Isso significa que ela já é capaz de perceber e fazer combinações, o que pressupõe a intuição das relações voltadas para a ação imediata, em um espaço concreto delimitado e em um tempo presente (COSTA, 2012, p. 33).

Sobre esse processo de exploração do mundo físico, argumenta Mello (2007, p. 96):

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.

Além da marcha e a exploração de objetos e do próprio corpo, a linguagem também possui papel fundamental no processo de desenvolvimento, pois é um fator decisivo para o desenvolvimento psíquico da criança, permitindo uma outra forma de exploração do mundo e dando a possibilidade de objetivação dos desejos, separando-se de suas motivações momentâneas e prolongando na lembrança algumas ações como antecipar, calcular, imaginar, sonhar e experienciar.

Neste momento, aparece a segunda etapa deste estágio: a projetiva. Para Wallon (1978, p. 107): “*O ato mental projeta-se em atos motores*”.

Costa (2012, p. 34) caracteriza este momento da seguinte forma:

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.

Nesta etapa projetiva, há dois movimentos que a constituem e que contribuem para a expressão da atividade mental: a *imitação* e o *simulacro*.

Sobre a atenção nas formas de apropriação do mundo pela reprodução e imitação Wallon (2015, p. 142) 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 perceptivo-motora. Assim como, segundo Conradi, nos pardais que aprendem o canto do canário vemos

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.

Desta forma, o processo de *imitação* relaciona o movimento e a representação. Possui relação íntima com a afetividade, pois inicialmente ela é afetiva e assim constitui os primeiros objetivos que orientam a atividade da criança, ao reproduzir os modelos das pessoas que a atraem intensamente ou, também, as situações que a agrada. Para em um segundo momento, ela se libertar da relação afetiva e conseguir explorar os objetos, tornando-a capaz de dominar seus movimentos e conseguir, conseqüentemente, imitar o que vê em seu mundo ao seu redor.

Costa (2012, p. 34) descreve, então, em suas palavras, sinteticamente, o primeiro movimento que constitui o estágio projetivo, *imitação*, da seguinte forma:

Mesmo quando a criança imita o outro, existe uma impressão particular de sua forma de expressão motora, de ritmos pessoais e de gestos espontâneos, [...] Ela consegue, pela imitação-cópia do modelo, opor-lhe seu próprio eu e, conseqüentemente, distinguir-se desse modelo.

No segundo movimento, chamado como “simulacro”, caracteriza-se pela execução ideomotora, ou seja, o pensamento apoiado em gestos.

Em relação a esse movimento Costa (2012, p. 35) diz que:

O gesto é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo, ou seja, pelos gestos a criança simula uma situação de utilização do objeto sem tê-lo, de fato, presente; trata-se de um ato sem o objeto real.

São os simulacros, atividades que envolvem movimento e representação, que servem de apoio à narrativa da criança e permitem a ela lidar com a ficção, com seus desejos de invenção e de criação. Essa atividade em que o faz de conta se faz presente consiste, portanto, na descoberta e no exercício do desdobramento da realidade, pressupondo o início da representação.

Assim, devido à função simbólica, que é a possibilidade de representar o real, a criança pode elaborar mentalmente o espaço, e distribuir os objetos no espaço e no tempo, estabelecendo signos para as representações.

Outro elemento importante desse estágio é o reconhecimento do seu eu corporal, para estabelecer uma relação entre a imagem e a pessoa. Este fator revela uma grande vitória no âmbito cognitivo, pois ao compreender que sua imagem pertence a um plano da representação, integra-se percepção, sensação e imagem de si.

Para Costa (2012, p. 38):

Somente a partir dos 2 anos a criança consegue atribuir a si mesma sua própria imagem refletida no espelho. Os avanços cognitivos, alcançados neste estágio, possibilitam-lhe a incorporação das partes de seu corpo à unidade corporal. De posse, então, de uma infraestrutura em que o *eu* está diferenciado corporalmente (mas não do ponto de vista psíquico, tarefa do estágio seguinte), e também de outros recursos como a manipulação e exploração de objetos, a marcha, a linguagem, a criança amplia suas possibilidades de interação com o meio humano e físico.

A partir disso então, a criança alcança uma nova etapa em seu desenvolvimento, o personalista, no qual possui como elemento principal a diferenciação do eu psíquico. Que será descrito no próximo estágio, o Personalismo.

2.3.3 Estágio 3 - Personalismo (3 à 6 anos)

Esse estágio compreende a faixa dos três aos seis anos de idade, é voltado para a construção da personalidade e para o enriquecimento da

consciência de si. Há também o retorno da predominância das relações afetivas.

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 vice-versa. 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 domínio da afetividade possa, neste momento do desenvolvimento, emergir e orientar o processo de constituição da pessoa (BASTOS; DÉR, 2012, p. 40).

Assim, este estágio do desenvolvimento, o personalismo, é marcado por três fases distintas: a oposição, a sedução e a imitação.

No momento da oposição, há uma crise, onde na busca de afirmação de si, há confrontos, recusas e reivindicações. É na relação com o objeto, que a criança expressa-se na forma do meu e do teu, onde fará a discriminação e lutar pela posse do objeto. Para Wallon (1975, p. 156), “*este primeiro desejo de propriedade baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de se apropriar do que é reconhecido como pertencendo aos outros*”. Tendo então, o sentimento de propriedade muito presente nessa etapa, pois o mesmo significa não só apropriação do que é do outro, mas também a afirmação de si próprio.

Aos poucos, ao ser capaz de responder as situações que ela se recorda e prevê, a criança começa a distinguir fantasia e realidade, misturando-as em seus jogos e brincadeiras, divertindo-se. Onde, para Wallon (1981, p. 88), a criança: “*Diverte-se com sua livre fantasia das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto*”.

Após a oposição, há a fase da *sedução*, que segundo Bastos e DéR (2012, p. 42):

Logo depois da oposição, surge a fase da sedução, ou idade da graça. A criança agora tem necessidade de ser admirada, de sentir que agrada aos outros, pois só assim poderá se admirar

também. Graça e timidez, maneirismo e falta de habilidade alternam-se. Embarça-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 ser admiradas, ou melhor, de se mostrar no que ela acredita poder agradar aos outros para obter exclusividade de atenção.

Além disso, a criança se torna ciumenta e competitiva pois ao criar expectativas da admiração e aprovação, há inquietações, conflitos, sucessos e decepções. A questão da afetividade vem à tona novamente. Para Wallon (1975, p. 211): *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.* Assim, é uma etapa decisiva no desenvolvimento infantil, pois o adulto possui um papel de mediador, importantíssimo, em relação a criança e seu comportamento com as relações que estabelece com o meio.

A imitação é a terceira e última fase que constitui o estágio do Personalismo, onde não são mais suficientes para a criança as suas próprias qualidades, ela passa a cobiçar as dos outros. Para 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 de um papel, de um personagem, de um ser preferido e muitas vezes desejado.

É caracterizado por um movimento de interiorização e exteriorização que torna possível realizar a cópia e a assimilação das qualidades da pessoa (modelo) e depois reproduzi-las. Sendo uma nova manifestação da pessoa. Assim, a imitação se torna múltipla, tendo um processo de enriquecimento da construção da pessoa pelos diversos papéis que a criança toma para si.

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).

Portanto neste estágio, há a construção do eu da pessoa, que se dá por meio das interações sociais, e reorienta o interesse da criança para as pessoas, retomando a questão das relações afetivas.

Bastos e DéR (2012, p. 47) define, resumidamente, o estágio Personalismo da seguinte forma:

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.

A partir da consciência de si, pressupõe-se uma redução do sincretismo na pessoa, onde há uma maior presença de si e do outro.

Dando condições para novas aquisições do estágio, do desenvolvimento infantil, seguinte: *o Categorical*. Que se darão intensamente no plano da inteligência, direcionando a atividade infantil para o conhecimento do mundo exterior objetivo.

2.3.4 Estágio 4 – Categorical (6 à 11 anos)

Acerca da criança nesta etapa do desenvolvimento infantil, Amaral (2012, p. 51) descreve que:

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 predominam 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.

Nesta etapa, aparece uma nova capacidade para a criança, a autodisciplina mental ou, simplesmente, atenção. Com esta capacidade, ela é capaz de manter-se atenta por muito mais tempo numa atividade, deixando de lado os vários estímulos que recebe do ambiente e consegue responder apenas o que a interessa. Além disso, outro fator essencial é o meio humano em que a criança provém, suas relações com o outro, seu mundo externo.

Para Wallon (1975, p. 165):

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 foi um dos grandes nomes da psicologia histórico-social. Sua perspectiva compreende a constituição da pessoa, a partir de seu organismo e suas funções potenciais que surgem de acordo com etapas biológicas de desenvolvimento e realizam-se de acordo com as circunstâncias que encontra no meio. Na perspectiva de Wallon (1968, p. 13) numa controvérsia com Piaget, que o acusava de sociologismo, Wallon dá um esclarecimento decisivo:

Na realidade, nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque eles me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das suas relações recíprocas.

Relações recíprocas? Isto significa que desenvolvimento biológico e desenvolvimento social são, na criança, condição um do outro. As capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades.

Nesta perspectiva, Wallon renova profundamente as teorias científicas da motricidade e da emoção.

Os fisiologistas tinham distinguido dois aspectos na função motora: o movimento propriamente dito ou atividade clônica e o estado de tensão variável entre os músculos ou tônus.

A originalidade de Wallon consiste em dar à função motora, e sobretudo à tonicidade, um sentido humano. O tônus não é apenas um estado de tensão necessário à execução da contração muscular, ele é também atitudes, posturas.

A partir disso, então, vários elementos constituem o meio, como os espaços, costumes, características, semelhanças de interesses e pensamentos. A escola, um dos meios em que a criança vive, possui grupos variados de pessoas, com interesses semelhantes e distintos ao mesmo tempo. Dentro dela, há a requisição da participação em diversas relações, muito mais flexíveis que as relações no qual a criança até então

mantinha na família. Assim, a criança passa a se perceber cada vez mais numa individualização, como um *eu* em relação aos *outros*.

Este estágio é também dividido em etapas, a *Pré-categorial* e a *Categorial*, no primeiro vai até por volta dos 9 anos e a segunda ocorre por volta dos 9/10 anos. Na etapa Pré-categorial há o pensamento por pares, no qual, Wallon discorre que o ponto de partida da inteligência discursiva é o par, sua primeira forma de organização intelectual.

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).

Amaral (2012, p. 55), traz essa etapa do pensamento por pares da seguinte forma:

O pensamento por pares se caracteriza por uma percepção global, maciça, formada pela união de circunstâncias, coisas, acontecimentos, em que se confundem sentimentos e realidade. 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

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.

Desta forma, a representação do objeto precisa constituir-se na forma de categorias e conceitos, para que só assim, possa passar às definições, e por fim, às explicações da realidade. Do pensamento sincrético manifesta-se o pensamento das relações, que tornará possível as explicações da realidade. Assim, a criança conseguirá utilizar com clareza as ligações lógicas, e o pensamento categorial começa a surgir.

Surge, portanto, a segunda etapa, a categorial, por volta dos 10 anos. Amaral (2012, p. 57), descreve essa etapa onde a criança pode analisar as características dos objetos ou acontecimentos, fazer comparações e assimilações sistemáticas e coerentes. Assim, ainda para a autora:

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.

Os estágios, do desenvolvimento infantil, são caracterizados por um conjunto de necessidades e interesses que constituem a pessoa. No estágio seguinte ao categorial, instaura-se uma crise da puberdade no qual afeta a vida da criança, seja ela afetivamente, cognitivamente e motoramente. Assim, ocorre a passagem da infância à adolescência.

2.3.5 Estágio 5 – Puberdade e Adolescência (11 anos em diante)

No último estágio do desenvolvimento infantil, há a crise pubertária, onde rompe-se a tranqüila afetividade que estava presente no estágio anterior e há novas definições da personalidade devido as mudanças corporais resultantes de ações hormonais.

Dér e Ferrari (2012, p. 59), caracteriza esse estágio da seguinte forma:

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 torna-se alongado; o limite dos cabelos na fronte 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.

Diante disso, surge a necessidade de uma nova organização do esquema corporal, devido as intensas e rápidas transformações que surgem no jovem. As funções afetivas voltam a preponderar de uma forma muito intensa. No período da adolescência, uma das características mais marcantes 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, 2012, p. 61).

Nesse período da adolescência, há a oposição ao outro que está intimamente ligada à dependência do outro. Ao comparar a dependência da criança no estágio do personalismo com o este período em que o adolescente passa, Wallon (1981, p. 223) diz 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”.

Desta forma, a adolescente jovem que está se constituindo, questiona-se e aos outros acerca da vida, da origem do ser, do universo, das pessoas e das coisas. Obtendo relações e discussões mais profundas com colegas, familiares, professores e outras pessoas, construindo sua organização de noção do tempo psíquico em duas direções, a do passado e do futuro.

Para Dér e Ferrari (2012, p. 67), a necessidade de se relacionar com outros jovens, surge, portanto:

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.

Ainda, para Wallon (1975, p.176):

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.

Conforme esse adolescente vai se desenvolvendo, a infância vai sendo deixada para trás e o jovem começa a surgir e seguir em direção a um mundo adulto, assim, começa a perceber as inúmeras possibilidades que o futuro lhe oferece.

Com o estágio da puberdade e adolescência, finalizam-se os estágios constituintes do desenvolvimento infantil. Lembrando que, Wallon, estuda a pessoa na sua integralidade, por completo. Onde, como descrito ao longo desta pesquisa, no transcorrer do desenvolvimento, há oposições, conflitos, transformações, avanços, retrocessos. A cada conquista de um novo estágio, há novas descobertas, novas aquisições de conhecimento, novos elementos que começam a surgir, num processo indissociável da pessoa, resultante de campos (conjuntos) funcionais, com o meio exterior. Assim, numa relação entre orgânico, biológico e social, com o movimento dinâmico da motricidade, inteligência e afetividade. Numa integração, constituindo-se o *eu*, diante do *outro* em múltiplas relações com o meio.

2.4 EMOÇÕES E AFETIVIDADE PARA WALLON

Wallon (1968, p. 216) traz a relação das emoções e da afetividade no desenvolvimento infantil em suas palavras, da seguinte forma:

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.

A teoria acerca da emoção, de Wallon, foi inspirada numa perspectiva darwinista, devido a importância desse “instrumento” de sobrevivência, próprio dos seres humanos, com a questão da dependência prolongada da criança -com as pessoas do meio em que vive- e a escassez da reprodução da espécie humana. Pois, caso contrário, o bebê humano não sobreviveria. Assim, as emoções possuem papel fundamental para mobilizar grandiosamente o ambiente e as pessoas a sua volta, com um poder epidêmico, para suprirem suas necessidades básicas.

Para Galvão (2001, p. 16):

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.

Nesse sentido, que Wallon considera a emoção fundamentalmente social. Onde, segundo Dantas (1992b, p. 85) “Ela

fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie”.

Para Duarte e Gulassa (2012, p. 25):

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.

Ainda, para a autora Dantas (1992b, p. 85):

A caracterização que apresenta a atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura

com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem.

Mas, por outro lado, ao manter o seu caráter arcaico de tumulto orgânico, regulado por estruturas nervosas que perdem autonomia ao longo da maturação cerebral, ela manterá sempre, com a atividade reflexiva, uma relação de antagonismo, que reflete a oposição entre os dois níveis de funcionamento cerebral: o subcortical e o cortical. Foi neste sentido que afirmei, sintetizando esta concepção paradoxal, que “a razão nasce da emoção e vive da sua morte”. Constitui experiência corriqueira a perda de lucidez produzida pelos estados emocionais intensos: menos óbvia é a mutação (seríamos tentados a dizer “sublimação”) que transforma emoção em ativação intelectual e assim a reduz.

As emoções, semelhantemente aos sentimentos e aos desejos, são manifestações da vida afetiva. Numa linguagem comum, pode-se haver o engano da substituição do termo emoção por afetividade. Porém, não são a mesma coisa, pois afetividade é um conceito muito mais amplo, constituídas de várias manifestações.

Para Galvão (2014, p. 61):

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, que, diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais viscerais. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras.

A teoria apresenta três momentos marcantes e sucessivos na evolução da afetividade: *emoção*, *sentimento* e *paixão*. Resultantes de fatores orgânicos e sociais. Onde nas emoções, há predomínio da ativação fisiológica. No sentimento, há a ativação representacional e por último, na paixão, há a ativação do autocontrole.

Almeida e Mahoney (2007, p. 17) descrevem esses três momentos da seguinte forma:

Emoção: É a exteriorização da afetividade, é sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la. Estabelece-se um antagonismo entre emoção e atividade intelectual: sempre que dominam atitudes afetivas as imagens mentais se confundem; quando o

predomínio é cognitivo, as imagens são mais claras.

Sentimento: É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos: observa antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias.

Paixão: Revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. Para tanto, configura a situação (cognitivo), o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas.

É possível observar a presença da dimensão afetiva nos diferentes estágios do desenvolvimento infantil. Almeida e Mahoney (2007, p. 18) descrevem essa relação afetiva com os estágios da seguinte forma:

A dimensão temporal do desenvolvimento está distribuída, conforme Wallon (1979), em estágios que expressam características da espécie e cujo conteúdo é determinado histórica e culturalmente. O desenvolvimento do bebê ao adulto de sua espécie, do ponto de vista afetivo, pode ser assim caracterizado:

- Estágio Impulsivo-emocional (0 a 1 ano): A criança expressa a sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em resposta a sensibilidades corporais dos músculos (proprioceptivas) e das vísceras (interoceptivas) e do mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para satisfazer suas necessidades básicas.
- Estágio sensorio-motor e projetivo (1 ano a 3 anos): Já dispendo da marcha e da fala, a criança volta-se para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para o contato e a exploração de objetos e pessoas de seu contexto.
- Estágio personalismo (3 a 6 anos): É a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto. Compreende três fases: oposição, sedução e imitação.

- Estágio categorial (6 anos a 11 anos): Com a diferenciação mais nítida entre o eu e o outro, há condições para exploração mental do mundo externo, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração.
- Estágio puberdade e adolescência (11 anos em diante): Aparece aqui a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entre as quais a categoria dimensão temporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate de valores.

Como visto, nos tópicos supracitados, a afetividade aparece de diferentes formas e intensidades nos diferentes estágios, com papel fundamental no decorrer do desenvolvimento da criança. Primeiramente, no estágio “Impulsivo Emocional”, as atividades da criança estão voltadas para as sensações internas, no princípio são viscerais e musculares para depois serem afetivas. As relações que estabelece com o meio social, nas diferentes experiências de trocas, possibilitam que a criança estabeleça associações e apreenda as interpretações e os significados dados pelo meio, surgindo, assim, os primeiros sinais de cognição. Neste momento, portanto, a afetividade possui papel essencial na constituição da inteligência.

Num segundo momento, no estágio “Sensório Motor e Projetivo”, a inteligência aparece com mais intensidade, dedicando-se a apropriação e construção da realidade. A afetividade, então, não se evidencia tanto, aparecendo em poucos momentos como no processo de “imitação”, no qual inicialmente é afetiva, constituindo os primeiros objetivos que orientam a atividade da criança.

Já no estágio do “Personalismo”, a afetividade volta a emergir com mais intensidade e possui, além de outras funções, o papel de orientar o processo de constituição da pessoa, da construção do *eu* e do *outro*. O pensamento infantil, neste momento, é confuso e contraditório, encontra-se vários planos do conhecimento misturados, assim, os critérios afetivos prevalecem sobre os objetivos e lógicos na seleção dos temas de sua atividade mental.

No estágio “Categorial”, a criança continua a se desenvolver, numa associação dos campos (conjuntos) funcionais – motor, afetivo e

cognitivo – porém, as características são determinadas principalmente pelo desenvolvimento cognitivo nesse momento. Porém, sua experiência vivida e as relações afetivas que estabelece a cada momento, com cada acontecimento de seu mundo, influenciam no pensar e determinam positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida.

No último estágio, da “Puberdade e Adolescência”, a vida afetiva torna-se muito intensa e rica, tendo a ambivalência de atitudes e sentimentos como características marcantes deste estágio, alternam-se o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura.

Desta forma, a afetividade, como um dos campos (conjuntos) funcionais, possui importância fundamental, pois influencia o desenvolvimento infantil em todos os estágios. Por meio dela, irão se desenvolver inúmeras novas habilidades, que propiciarão a apropriação de novos conhecimentos em todos os estágios, constituindo a pessoa, na sua integralidade entre o orgânico, biológico e social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, nas palavras de Minayo (1993, p. 23), é uma atividade básica de indagação e descoberta da realidade. É uma atitude de constante busca e transformação, pois a pesquisa sempre precisa estar em um processo dialético para retratar melhor a realidade.

Nas palavras de Gil (1999, p. 42) é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

No âmbito educacional, a pesquisa científica objetiva interpretar o fenômeno educativo (TOZONI-REIS, 2010, p. 1). Para que ela tenha relevância social e científica preciso de sistematização.

Quanto à forma de abordagem do problema, ela é qualitativa. Estuda-se a relação entre a realidade e a subjetividade do sujeito, sendo uma forma para entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 2009, p. 78).

Em relação aos seus objetivos a pesquisa é exploratória. Busca-se ter maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito (GIL, 2002, p. 41). Os procedimentos técnicos adotados são pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2010, p. 28) a pesquisa bibliográfica é “elaborada a partir de toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”. Dentre as fontes estão: livros, artigos de periódicos, trabalhos acadêmicos, entre outros.

Uma das maneiras de se trabalhar com as fontes supracitadas é por meio da revisão da literatura. De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 125) a revisão de literatura pode ocorrer de forma não sistemática, ou sistemática. Esta subdivide-se em: meta-análise, sistemática, integrativa e metasumário (metasíntese, metaestudo, Grounded-Theory). Para a realização da pesquisa utilizarei a metodologia de revisão sistemática integrativa.

A revisão sistemática integrativa, nas palavras de Broome (1993, tradução nossa, p. 232), é “um método de revisão específica que resume a literatura (empírica ou teórica) encontrada em um texto com uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular”. Segundo Whittemore e Knaf (2005, p. 546) a revisão integrativa inclui diferentes fontes de dados, ampliando a gama de informação e permitindo uma compreensão mais global sobre o assunto de interesse. Entretanto, saber

combinar as diferentes fontes de dados é algo complexo e desafiador. Os autores salientam a necessidade de se ter uma abordagem sistemática e rigorosa do processo, principalmente na análise de dados.

De acordo com Ramos, Faria e Faria (2014, p. 23) neste processo de revisão sistemática faz-se necessário o registro de todas as etapas da pesquisa, “não só para que esta possa ser replicável por outro investigador, como também para se aferir que o processo em curso segue uma série de etapas previamente definidas e absolutamente respeitadas nas várias etapas”.

Baseado no modelo de Ramos, Faria e Faria (2014), Whittemore e Knaf (2005), e Medeiros et al (2015) estabeleci um roteiro de pesquisa. Para sua realização foram seguidos alguns passos, os quais foram estabelecidos em duas Etapas: Busca dos Dados e Tratamento dos Resultados.

ETAPA 1 – Busca dos Dados

Esta etapa constou dos procedimentos descritos na sequência.

a.Definição de Objetivos e Metas: buscar textos sobre afetividade. Conhecer as pesquisas desenvolvidas sobre afetividade no desenvolvimento infantil e entender, a partir delas, os significados dados à afetividade.

b.Escolha do Tema: Influência da afetividade no desenvolvimento infantil.

c.Escolha das Palavras-chave: desenvolvimento infantil; desenvolvimento cognitivo; criança; afetividade; afeição; emoções; relações afetivas; relações sócio-afetivas; Wallon.

d.Descritores: afetividade; afetividade e criança; afetividade e desenvolvimento cognitivo; afetividade e desenvolvimento infantil; afetividade e educação; relações afetivas; relações sócio-afetivas; afeição e criança; emoções e afetividade; emoções e desenvolvimento infantil; emoções e Wallon; Wallon.

e.Escolha do âmbito da pesquisa: Base de dados SciELO.

f.Definição dos critérios de inclusão (filtros): artigos e dissertações e teses brasileiras; idioma português; publicados até abril de 2017. A escolha considerou textos relacionados à afetividade e ao desenvolvimento infantil.

g.Critérios de Exclusão: A pesquisa não pode estar relacionada a outros temas que fujam do tema central.

h.Busca na Base: busca inicial; filtro; seleção por títulos; seleção pelos resumos; eliminação das pesquisas duplicadas; leitura e avaliação dos textos na íntegra.

Para melhor visualizar os dados das etapas e o portfólio de pesquisa têm-se o quadro 1.

Quadro 1 – Dados das Etapas e Portfólio da Pesquisa.

Descritores	Base	Busca	Filtros	Seleção (Títulos)	Seleção (Resumo)	Nº de Duplicados	Leitura do texto completo	Portfólio Final	
Afetividade	SciELO	175	Período: até abril de 2017	158	17	5	5	0	0
Afetividade e Desenvolvimento Infantil		1		1	0	0	0	0	0
Emoções e afetividade		14	Idioma: Português	10	4	3	0	3	1
Afetividade e Criança		12		11	5	3	1	2	0
Afetividade e Desenvolvimento Cognitivo		0	Doc: Artigos	0	0	0	0	0	0
Emoções e Wallon		2		2	1	0	0	0	0
Emoções e Desenvolvimento Infantil		3	Campo: Todos os índices	3	1	0	0	0	0
Afeição e Criança		4		3	1	1	0	1	1
Relações Afetivas		6	6	2	1	0	1	0	
Relações sócio-afetivas		0	0	0	0	0	0	0	

Wallon e Afetividade		1		1	0	0	0	0	0
Wallon e Desenvolvimento Infantil		0		0	0	0	0	0	0
Wallon		31		28	17	9	1	8	6
TOTAL		249		223	48	22	7	15	8

Fonte: Organizado pela autora.

A escolha dos descritores finais deste quadro ocorreu após vários testes, com intuito de identificar quais mais se adequavam aos objetivos e a temática, na base de dados SciELO. Obtive como resultado inicial 249 artigos, passei então o primeiro filtro que foram o idioma português, artigos e período até 2017, com este filtro já diminuí para 223 artigos. O segundo filtro foi a seleção por títulos, onde olhei título por título tentando perceber se adequavam aos objetivos; dos 223 artigos restaram somente 48. Nesses 48 artigos, foi passado o terceiro filtro que consistiu na leitura dos resumos, percebi que muitos eram relacionados às outras áreas como da saúde e do direito, então, sobraram apenas 22 artigos, destes, 7 eram duplicados, restando 15 artigos para o último filtro de leitura do texto completo. Posteriormente, no portfólio final foram selecionados 8 artigos para a análise e discussão, que serão apresentados a seguir.

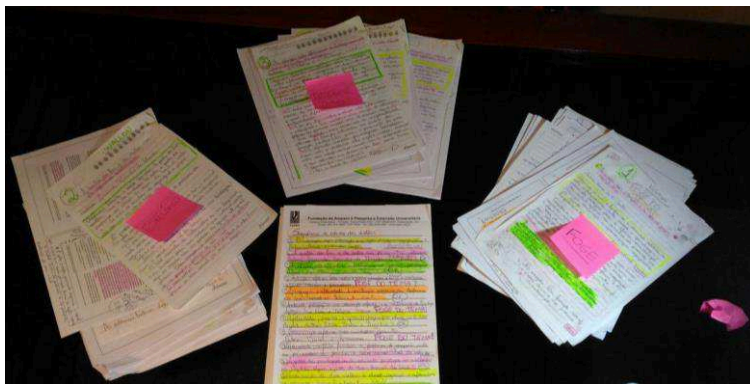
ETAPA 2 – Tratamento dos Resultados

Esta etapa constou dos procedimentos apresentados na sequência.

Na leitura dos textos completos, último filtro, foi construído um roteiro para que eu pudesse fazer a análise (fichamento) de cada texto. Este foi composto pelos seguintes itens: título; objetivo da pesquisa; perspectiva (Wallon, Vigostki, Piaget, Freud, entre outros); breve resumo dos elementos mais importantes do texto; e lacunas identificadas. Observei, então, a partir deste roteiro, se as pesquisas contemplavam a perspectiva de Wallon e a temática da afetividade no desenvolvimento infantil, de acordo com os objetivos gerais e específicos apresentados no início desta pesquisa.

Tinha-se 15 artigos, dos quais foram eliminados sete. Estes não entraram na lista, devido a fuga total do tema, pois retratavam pesquisas sobre afetividade em outros contextos e perspectivas de outros autores. Os oito artigos selecionados para o portfólio final foram subdivididos em dois eixos: o primeiro com cinco artigos contempla especificamente a temática na perspectiva de Wallon; o segundo com três artigos que contém pontos de intersecção com a temática, porém não a abordavam de forma direta. Na figura 1, ilustro como organizei os textos para o estudo, com os roteiros de análise separados.

Figura 1 – Fazendo análise dos textos.



Fonte: Organizado pela autora.

Com o portfólio final, os dados foram tratados qualitativamente por meio da análise de conteúdo (AC). Esta é definida por Bardin (2011, p. 15) como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Sua análise permite a inferência de indicadores (quantitativos ou não) que permitam dedução de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Guerra (2006, p. 62) a AC:

[...] tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferências.

A utilização da AC prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011, p. 125). Na primeira fase foi realizada a leitura “flutuante” dos artigos do portfólio final, estabelecendo contato com os documentos, a fim de se obter impressões e orientações.

Na segunda fase houve a exploração do material, que conforme Bardin (2011, p. 125) “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração”. Essa codificação foi

trabalhada transformando o conteúdo bruto, em informações mais específicas que permitem uma descrição mais pertinente do conteúdo.

Durante a terceira fase realizei o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Foi escolhida a categorização por meio da análise temática, pois, esta facilita o processo de cartografia do portfólio de documentos selecionados. Para Minayo (2007, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

4 RESULTADOS DA SELEÇÃO DE ARTIGOS E ANÁLISE DO PORTFÓLIO FINAL

No quadro 2, apresento como organizei a seleção do último filtro, com os oito artigos do portfólio final e sete artigos excluídos. Os artigos que se enquadram mais com o objetivo e a temática desta pesquisa, compõem o eixo que denominei “Específico”; aqueles que não têm total adequação ao objetivo, porém possuem pontos de intersecção, foram alocados no eixo denominado de “Intermediário”. Por fim, os textos excluídos foram agrupados no eixo “foge do escopo”.

Quadro 2 – Portfólio final e textos excluídos na última etapa da seleção.

PORTFÓLIO FINAL		EXCLUÍDOS
ESPECÍFICO	INTERMEDIÁRIO (PONTOS DE INTERSECÇÃO)	FOGE DO ESCOPO
A questão do Eu e do Outro na psicogenética Walloniana (ALMEIDA, 2014)	As relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico (SOUZA, 2011)	As emoções nas interações e a aprendizagem significativa (SANTOS, 2007)
Linguagem e afetividade: A construção subjetiva da professora em suas narrativas (BORGES; ALMEIDA; MOZZER, 2014)	Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED (TASSONI; SANTOS, 2013)	Relações afetivas entre mães e recém-nascidos a termo e pré-termo: variáveis sociais e perinatais (THOMAZ et al., 2005)
A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias (TEIXEIRA, 2003)	Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos (LOOS-SANT’ANA; GASPARIM, 2013)	Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia (MOREIRA;SOUZA, 2016)
Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação (FERREIRA; ACIOLY-REFNIER, 2010)		Comunicação afetiva nos cuidados parentais (MENDES; PESSOA, 2013)
Do gesto ao simbólico: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica (SILVA, 2007)		Afetividade, conflito familiar e problemas de comportamento pré-escolares de famílias de

		baixa renda: Visão de mães e professoras (ROHENKOHL; CASTRO, 2012)
		O diálogo: Argumentação prática e condições de afetividade (COSTA; SARAIVA, 2015)
		A implicação do afeto na psicologia do desenvolvimento: Uma perspectiva contemporânea (BRAZÃO, 2015)

Fonte: Organizado pela autora.

Posteriormente à definição do portfólio final, os dados foram cartografados e separados por categorias, de acordo com a análise temática. Ela foi composta dos seguintes itens: perspectiva teórica, metodologia, temas centrais e lacunas. Com a perspectiva teórica pretendo analisar se os artigos selecionados compartilham da mesma perspectiva teórica de Wallon ou se há discordâncias e ou proposições diferentes; na metodologia buscamos analisar como os textos foram produzidos, se são resultado de pesquisa e, se sim, de que tipo e como foram desenvolvidas; nos temas centrais busco identificar quais as pautas que se inscrevem nos estudos a fim de compará-las com aquelas trabalhadas pelo autor, especialmente no que diz respeito à centralidade deste estudo, ou seja, a afetividade e as categorias dela decorrente; no item lacunas trago quais questões os autores ainda não conseguiram responder e o que os mesmos apresentam como oportunidades para futuros estudos.

4.1 ANÁLISE DA(S) PERSPECTIVA(S) TEÓRICA(S) E DA METODOLOGIA ADOTADAS NO PORTFÓLIO

Este tópico aborda as perspectivas teóricas com os pensadores e a metodologia, separadas por análise Temática e Autores, como apresentado no quadro 3, com análise descrita a seguir.

Quadro 3 – Categorias: Perspectiva e Metodologia.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS	ANÁLISE TEMÁTICA	AUTORES
PENSADORES	Wallon	SILVA (2007), FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER (2010), BORGES; ALMEIDA; MOZZER (2014), ALMEIDA (2014); LOOS-SANT'ANA; GASPARIM (2013)
	Wallon e Vigotski	TEIXEIRA (2003)
	Vigotski, Wallon, Freud, Skinner, Piaget, Carl Rogers, Foucault, Maturana, Abric, Rey	TASSONI; SANTOS (2013)
	Piaget, Wallon, Vigotski e Freud	SOUZA (2011)
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e/ou documental (Narrativa)	SILVA (2007), FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER (2010), ALMEIDA (2014); TEIXEIRA (2003), SOUZA (2011)
	Pesquisa de Campo com Entrevistas Narrativas	BORGES; ALMEIDA; MOZZER (2014)
	Pesquisa Exploratória com Coleta de Dados	LOOS-SANT'ANA; GASPARIM (2013)
	Pesquisa do tipo Revisão Bibliográfica	TASSONI; SANTOS (2013)

Fonte: Organizado pela autora.

Conforme observado no quadro três, as construções teóricas de Wallon constituem tema central em cinco dos oito textos trabalhados. Os autores abordaram a perspectiva walloniana por meio de diferentes metodologias, incluindo pesquisa bibliográfica e/ou documental (narrativa); pesquisa de campo com entrevistas narrativas; pesquisa exploratória com coleta de dados; e pesquisa do tipo revisão bibliográfica.

Quando me debrucei na análise dos pensadores encontrados nos textos, observei diferenças que classifiquei em três grupos: o primeiro

tem foco mais centrado nos escritos de Wallon; o segundo compartilha a mesma visão de base de sujeito social e traz Vigostki para estabelecer diálogo; o terceiro traz outros pensadores, como Freud, Skinner, Piaget, Carl Rogers, entre outros, para explorar as contraposições com as ideias tanto de Wallon como com as de Vigotski.

No primeiro grupo, em relação aos pensadores, Wallon é considerado um dos maiores autores da psicologia sócio-histórica, com destaque para sua originalidade em revolucionar a psicologia de sua época ao eleger a afetividade e as emoções como elementos base para a pesquisa sobre o desenvolvimento da criança.

No texto do segundo grupo, Vigotski é apresentado como outro grande pensador do desenvolvimento da criança porque partilha com Wallon da perspectiva histórico-cultural, com base marxista. O autor do texto considera, no entanto, que apesar de partilhar algumas ideias semelhantes às de Wallon, Vigotski apresenta a constituição do desenvolvimento infantil com destaque para outros aspectos, como a brincadeira, por exemplo, sem dar tanta ênfase às emoções e à afetividade. Nesse sentido, Teixeira (2003, p. 247), autor do texto analisado, traz as seguintes considerações:

Ao apresentar alguns aspectos das teorias de Wallon e Vigotski acerca do desenvolvimento psicológico, enfatizamos que esses autores desenvolveram seus trabalhos sob a ótica do materialismo dialético, fato esse que os aproxima. Uma importante diferença entre as psicologias de base materialista dialética e as demais é a recusa das primeiras em enquadrar o desenvolvimento psicológico em esquemas rígidos, orientados por uma lógica linear. Isso é particularmente observável em Wallon e Vigotski, como demonstramos. No que diz respeito à teoria walloniana, apresentamos dois aspectos: o processo de desenvolvimento do psiquismo, realçando o jogo de alternância entre cognição e afeto ao longo do tempo e as relações entre razão e emoção. Ou seja, a ideia de que o conflito se apresenta como parte inseparável e constitutiva do processo de constituição do psiquismo.

Em relação a Vigotski, enfatizamos que o estudo do desenvolvimento psicológico deve partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança, tal como ela se processa nas condições

concretas de sua vida. Na concepção vigotskiana, pois, qualquer periodização deve levar em conta as mudanças na atividade integral da criança, porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna no percurso do desenvolvimento. Em ambos os casos tentamos evidenciar que em cada um desses autores encontramos a ideia de que o desenvolvimento psicológico é marcado por conflitos e pela alternância entre períodos estáveis e críticos.

No terceiro grupo, observei contraposições à perspectiva de base histórico-cultural e/ou sócio-histórica. Foram adotadas outras abordagens nas quais o papel da afetividade tem outras relevâncias e intensidades, como as perspectivas de Freud, Piaget, Skinner, Carl Rogers, Foucault, Abric e Rey. Os autores Tassoni & Santos (2013), e Souza (2011), dialogam com outras perspectivas para demonstrar as diferenças que as constituem. Acerca disto, para Souza (2011, p. 249):

Neste texto serão tratadas as relações postuladas para a afetividade e a inteligência à luz de diferentes teorias psicológicas, a saber, as teorias psicogenéticas de Vygotsky, Wallon e Piaget e conceitos extraídos da teoria psicanalítica freudiana. Estas perspectivas foram escolhidas por três razões principais. A primeira é que frequentemente estas abordagens são apontadas como privilegiando ou a inteligência ou a afetividade como únicos motores do desenvolvimento psicológico. A segunda razão é que articulações referentes às relações entre afetividade e inteligência, de acordo com estes modelos teóricos, são usualmente deixadas em segundo plano, o que pode levar a visões unilaterais sobre o desenvolvimento psicológico. Finalmente, a terceira razão é que há certa contemporaneidade histórica entre os autores e a construção dos modelos teóricos, o que confere alguma convergência às suas conceituações, mas também pontos importantes de divergência, interessantes para a discussão aqui pretendida.

Em relação à metodologia adotada para o desenvolvimento das pesquisas que deram materialidade aos artigos estudados, embora tenha aparecido diversas, tais como a pesquisa bibliográfica e/ou documental

(narrativa), pesquisa de campo com entrevistas narrativas, pesquisa exploratória com coleta de dados e pesquisa do tipo revisão bibliográfica, a predominância (SILVA, 2007; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010; ALMEIDA, 2014; TEIXEIRA, 2003; SOUZA, 2011) foi para os estudos com base em pesquisa bibliográfica e/ou documental, em uma metodologia mais narrativa. São trabalhos que tomam os escritos do autor para análise, mas pouco avançam na direção de acrescentar ao conhecimento já produzido por Wallon.

Já nos textos que trabalharam com pesquisa de campo (BORGES; ALMEIDA; MOZZER, 2014) e coleta de dados (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013), consegui vislumbrar um diálogo mais intenso entre a teoria e a prática. Essa relação se deu especialmente no âmbito das discussões que incluem as crianças em espaços escolares.

No texto de Tassoni e Santos (2013), identifiquei a pesquisa do tipo revisão bibliográfica, que continha um roteiro metodológico bem organizado. Todavia, o estudo trabalhou pouco os achados.

4.2 ANÁLISE DOS TEMAS CENTRAIS DO PORTFÓLIO FINAL

No Quadro 4 pode ser observada a categorização dos temas centrais, nos quais foram classificados por associação de temas.

Quadro 4 – Análise dos temas centrais do portfólio final.

CATEGORIAS	TEMAS CENTRAIS	AUTORES
Ideias Gerais de Wallon	Biografia de Wallon	SILVA (2007)
	Materialismo Dialético	SILVA (2007)
	Dialética Marxista	BORGES; ALMEIDA; MOZZER (2014)
	Orgânico e Social	FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER (2010)
	Sujeito social	BORGES; ALMEIDA; MOZZER (2014)
	Condições Orgânicas para Wallon	BORGES; ALMEIDA; MOZZER (2014)
	Meio como propulsor do desenvolvimento infantil	BORGES; ALMEIDA; MOZZER (2014)
	Relações de Sociabilidade	TEIXEIRA (2003)

	Meio/Social	TEIXEIRA (2003)
Estágios do Desenvolvimento infantil para Wallon	Três Leis: Alternância Funcional, Predominância Funcional e Integração Funcional	ALMEIDA (2014); TEIXEIRA (2003)
	Alternância Funcional	LOOS-SANT'ANA; GASPARIM (2013)
	Superficialmente dos estágios	SILVA (2007); ALMEIDA (2014); LOOS-SANT'ANA; GASPARIM (2013)
	Construção do Eu	TEIXEIRA (2003)
	Relação EU/Outro nos diferentes estágios do desenvolvimento	ALMEIDA (2014)
	Papel do outro na consciência do Eu, e sobrevivência	ALMEIDA (2014)
	Conjuntos Funcionais – Wallon	Conjuntos Funcionais
Afetividade		FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER (2010), ALMEIDA (2014), LOOS-SANT'ANA; GASPARIM (2013), TASSONI; SANTOS (2013), SOUZA (2011)
Cognição		FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER (2010)
Afetividade e cognição		TEIXEIRA (2003)
Emoções		TEIXEIRA (2003)
Manifestações afetivas		TEIXEIRA (2003)
Emoção e Afetividade		SILVA (2007)
Motor mais mental		SILVA (2007)
Relação da temática com a Escola	Relação afetiva e escola	BORGES; ALMEIDA; MOZZER (2014)
	Relação entre cognição e afetividade na educação	FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER (2010)

	Interação entre Professor-Aluno	LOOS-SANT'ANA; GASPARIM (2013)
	Situações da aprendizagem no contexto escolar	LOOS-SANT'ANA; GASPARIM (2013)
	Relações afetivas nas interações do contexto escolar	LOOS-SANT'ANA; GASPARIM (2013)
Outras Perspectivas	Aspectos das Teorias de Desenvolvimento de Wallon e Vigostki	TEIXEIRA (2003)
	Afetividade, ensino e aprendizagem	TASSONI;SANTOS (2013)
	Afetividade e inteligência	SOUZA (2011)

Fonte: Organizado pela autora.

Cada categoria do Quadro 4 será abordada a seguir por meio de um diálogo entre os textos dos autores selecionados.

4.2.1 Ideias Gerais de Wallon

Neste tópico apresento como as ideias gerais de Henri Wallon foram abordadas nos textos selecionados.

Para isso, Silva (2007, P. 148), em seu texto, traz de uma maneira introdutória, um pouco da vida de Wallon, sua formação pessoal e acadêmica, e como seu pensamento foi se constituindo acerca do desenvolvimento da criança. O autor aborda em seu texto, as participações de Wallon em duas grandes guerras mundiais, em especial na Primeira Grande Guerra, na qual influenciou intensivamente suas ideias. Trazendo, por exemplo, um momento de experiência na guerra onde Wallon se questionou se haveria alguma relação entre racionalização e controle emocional devido aos traumas de guerra nos soldados e seus superiores. Por meio deste questionamento, Wallon deu início a sua psicologia dialética, tentando compreender o papel e como se constitui a emoção na psicologia humana.

A temática da gênese das influências no pensamento walloniano é abordada também por Silva que traz a questão da dialética nas ideias de Wallon. Em Borges, Almeida e Mozzer (2014) esta questão aparece, porém de forma mais abrangente, onde, para eles, Wallon tem influência de Marx e Hegel, trazendo do pensamento dialético marxista a ideia de indivíduo enquanto ser social. Para eles, enquanto o meio é propulsor do desenvolvimento infantil, o orgânico constitui sua base.

O humano walloniano perde gradativamente a sua individualidade, no sentido em que sua natureza é humanizada, transformando-se num ser coletivo. O homem individual, na sua relação com o mundo, constitui-se totalmente em sua essência coletiva. Se para o marxismo dialético, a constituição do ser histórico e social parte do princípio de satisfação e criação de necessidades materiais, da mesma maneira, para Wallon, é a imperiosa luta pela sobrevivência que impulsiona o desenvolvimento das habilidades humanas. É, por conseguinte, a inaptidão do recém-nascido, nos primeiros dias de vida, imediatamente socorrida pelo aparato afetivo, que desencadeia a utilização e o desenvolvimento de potencialidades humanas em formação (BORGES; ALMEIDA; MOZZER, 2014, p. 142).

Acerca do materialismo dialético e sua relação com o meio e o social, para Teixeira (2003, p. 237):

O psiquismo desenvolve-se num meio que se constitui como um conjunto de circunstâncias às quais o organismo humano reage. Mas não se trata de simples resposta a estímulos ambientais, pois o meio sobre o qual o homem reage não é somente o natural, mas é também um meio criado por sua atividade. Isto é, o meio no qual se desenvolve o psiquismo é cultural por excelência; social, dizendo-se de outro modo. A concepção walloniana, então, parte da ideia segundo a qual o psiquismo humano foi, e continua sendo, produzido historicamente pelos próprios homens no interior das relações que estabelecem entre si e com a natureza. É no materialismo dialético que Wallon encontra suporte necessário para desenvolver sua psicologia.

[...] Assim, a análise das relações entre organismo e meio ultrapassa em muito a linearidade suposta a partir de um esquema rígido de pensamento – ação/reação – por duas razões: em primeiro lugar, o meio não é constante e transformações em sua natureza modificam o homem; em segundo lugar, o homem modifica o meio, ajusta-o às suas

necessidades e, ao proceder desse modo, modifica-se também.

Assim, identifiquei como ideias gerais àquelas relativas às influências na construção do pensamento de Wallon, com destaque para o marxismo, o materialismo dialético e as experiências que este viveu nos tempos de guerra no estudo do desenvolvimento do psiquismo.

4.2.2 Conjuntos Funcionais

Conforme se trabalhou nas partes iniciais deste TCC, a ideia de “pessoa” para Wallon, inclui uma síntese dos conjuntos funcionais que são o afetivo, motor e cognitivo, e a integração dinâmica ente o orgânico e o social. Desta forma, Wallon é contrário à compreensão do humano como ser fragmentário.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198)

Sobre essa questão os autores dos textos analisados corroboram com as ideias de Wallon, pois não fazem nenhum tipo de diferenciação ou discordância, nem mesmo de acréscimo, conforme segue:

Contra a fragmentação, ele trata o humano em sua infância, não como um “vir a ser” incompleto, “um menor” a quem falta algo próprio do adulto. Atribui à criança um estatuto de pessoa que deve ser entendida naquele momento evolutivo no qual se encontra. [...] Wallon situa a noção de pessoa como o conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões, e cujo processo de desenvolvimento ocorre na integração do orgânico com o meio, que em sua teoria é sempre predominantemente social.

O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam

integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 29). Sua teoria de desenvolvimento é eminentemente integradora: os processos cognitivos, afetivos, e motores estão interligados, imbricados uns nos outros. A denominação em partes é simplesmente uma maneira didática para o entendimento de sua proposta. (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p. 281)

Na abordagem específica acerca dos conjuntos funcionais e sua caracterização, também há concordância e repetições em relação às ideias já desenvolvidas por Wallon, conforme se pode observar no excerto transcrito na sequência:

Da unidade organismo-meio, postulada pela psicogenética walloniana, resultam os conjuntos funcionais –motor, afetivo, cognitivo, pessoa–, que formam o psiquismo humano. Estes funcionam de forma integrada, ou seja, uma estimulação em um deles reflete sobre os demais, e com predominância de um ou outro em função do orgânico e do social: o orgânico entendido como campo das possibilidades dadas pelas condições neurológicas, e o social, como campo de condições para concretizar ou não as possibilidades, conforme as solicitações e recursos do meio. (ALMEIDA, 2014, p. 597).

No detalhamento dos conjuntos funcionais, alguns textos abordam a questão das emoções estabelecendo a relação destas com a gênese da cognição, mas todos em acordo com as ideias já desenvolvidas por Wallon.

Para este autor, a emoção organiza a vida psíquica inicial e antecede as primeiras construções cognitivas. A gênese da cognição está, pois, para Wallon, nas primeiras emoções, as quais, por sua vez, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do tônus (aspecto orgânico). O mesmo autor define o desenvolvimento como a passagem do eu orgânico ao eu psíquico, pela via das primeiras emoções que são, em essência, o instrumento para a interação com o outro, antes que a cognição seja construída. (SOUZA, 2011, p. 250).

A afetividade é um tema central na obra de Wallon. O autor apresenta a dimensão afetiva como ponto extremamente importante em sua teoria psicogenética, sendo que, para ele, o nascimento da afetividade é anterior ao da inteligência. Seus trabalhos apresentam grande abertura às emoções como constituição intermediária entre o corpo, sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação. (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p. 201).

Como pode observar, os textos estudados repetem a mesma base teórica de Wallon e, assim como o autor, dão maior ênfase a questão das emoções e sua relação com a afetividade.

4.2.3 Estágios do Desenvolvimento Infantil

Para Wallon, o desenvolvimento infantil é um processo inacabado e em constante transformação, com predominâncias e intensidades diferentes dos campos (conjuntos) funcionais nos diferentes estágios do desenvolvimento infantil.

Acerca disso, Silva (2007), traz em seu texto, uma pequena contextualização da época em que Wallon escreveu seus livros, identificando os estágios do desenvolvimento infantil. Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013), em concordância com Silva, também identifica os estágios, da seguinte forma:

A década de 1940, apesar da grande conturbação provocada pela Segunda Grande Guerra (1939-1945), será aquela em que Wallon publicará seus mais importantes livros: A evolução psicológica da criança (1941); Do ato ao pensamento (1942) e As origens do pensamento na criança (1945). No primeiro desses livros, teremos a explicitação das fases do desenvolvimento propostas por Wallon, agora de uma forma mais acabada. São elas: Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano), Estágio sensorio-motor e projetivo (1 a 3 anos) Estágio do personalismo (3 a 6/7 anos) Estágio categorial (7 a 11 anos) Estágio da adolescência (12 a 18 anos). É igualmente neste livro que Wallon indicará que a transição entre esses diferentes estágios se dá

por mecanismos de alternância e preponderância funcional, entre fases com ênfase nos aspectos emocionais e outras com ênfase cognitiva. (SILVA, 2007, p. 152).

O desenvolvimento é um processo constante. Não obstante, Wallon construiu uma sequência de estágios para buscar explicar, em mais detalhes, como o indivíduo se relaciona com o ambiente e com os outros humanos, e, finalmente, se constitui como pessoa, o último e mais completo dos conjuntos funcionais de sua teoria.

Os estágios propostos por ele são denominados impulsivo-emocional; sensório-motor; projetivo; personalismo; categorial; puberdade-adolescência; e adulto. Os referidos estágios obedecem a uma sequência temporal que representa a lógica da construção do psiquismo humano, sendo que estes não implicam apenas acréscimo de atividades mais coordenadas, mais complexas, mas, sim, uma reorganização qualitativa que abrange a maneira como os conjuntos funcionais são articulados. (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p. 203).

Na teoria de Wallon, existem três leis reguladoras para a sequência dos estágios, são elas: Alternância funcional, Predominância funcional e Integração funcional. Teixeira (2003) e Almeida (2014), trazem ideias que concordam com essa formulação teórica de Wallon, conforme segue:

A lei de alternância funcional é uma lei geral, que diz respeito a todas as funções e domínios. As alternâncias funcionais são observadas não apenas no conjunto do desenvolvimento, mas no interior de um conjunto específico e em cada função complexa ou elementar [...]. Por essa razão, num mesmo estágio observa-se uma ambivalência que ora o faz parecer de elaboração íntima, ora de reação ao meio. Assim, para se definir um estágio, é necessária a concorrência de outras duas leis do desenvolvimento: lei da predominância funcional e lei da integração funcional.

A predominância funcional diz respeito ao fato de que em cada fase predomina um tipo de atividade como recurso principal de interação entre a

criança e seu meio. Esses recursos são de ordem cognitiva ou afetiva. Quando é o intelecto que predomina, a ênfase da atividade da criança orienta-se para a construção do real e do conhecimento do mundo físico [...]. Nos momentos em que predomina o afeto, as atividades da criança voltam-se à construção do Eu.

A integração funcional, que se inspira no desenvolvimento do sistema nervoso, é um processo mediante o qual o psiquismo vai sendo regido cada vez mais por estruturas corticais mais evoluídas. Isso significa que uma criança de um ano, por exemplo, não é capaz de pensar sobre suas emoções, embora sinta e perceba as manifestações neurovegetativas que as acompanham. A integração funcional é um princípio básico no processo de desenvolvimento porque, por meio dele, funções corticais mais recentes passam para o primeiro plano no controle da atividade da criança, substituindo funções mais antigas. (TEIXEIRA, 2003, p. 241).

- lei da alternância funcional: é a “lei da alternância entre as fases orientadas para a realidade das coisas ou para a edificação da pessoa” (Wallon, 1975a, p.69). Trata-se da alternância de direções opostas entre estágios: o movimento se dá ora para fora, para o conhecimento do mundo exterior (direção centrífuga, catabólica, de dispêndio de energia), ora para dentro, para o conhecimento de si (direção centrípeta, anabólica, de acúmulo de energia);

- lei da predominância funcional: alternância do domínio de um ou outro conjunto funcional a cada estágio, embora os conjuntos funcionais se nutram mutuamente, pois o amadurecimento de um interfere nos outros;

- lei da integração funcional: a relação entre os estágios é uma relação hierarquizada entre os conjuntos funcionais; os primeiros estágios são conjuntos mais simples, com atividades mais primitivas, que vão sendo

integradas às atividades mais complexas dos estágios seguintes.

Conforme essas leis, os seis estágios de desenvolvimento apresentam características distintas quanto ao conjunto e à direção:

- no estágio impulsivo-emocional, predominam os conjuntos motor e afetivo, e a direção é centrípeta, (direção para dentro, para o conhecimento de si, com acúmulo de energia);
- no sensório-motor, predomina o conjunto cognitivo, e a direção é centrífuga, (direção para fora, para o conhecimento de mundo exterior, com dispêndio de energia);
- no personalismo, predomina o conjunto afetivo, e a direção é centrípeta;
- no categorial, predomina o conjunto cognitivo, e a direção é centrífuga;
- na puberdade e adolescência, predomina o conjunto afetivo, e a direção é centrípeta;
- no adulto, há um equilíbrio afetivo e cognitivo. (ALMEIDA, 2014, p. 598).

Durante os estágios de desenvolvimento infantil, o conjunto afetivo aparece novamente com muita intensidade. Para a autora Almeida (2014, p. 598), a questão da constituição do Eu-Outro possui íntima relação com a afetividade.

Inicialmente, no estágio impulsivo-emocional, as relações são predominantemente simbióticas. Trata-se de uma simbiose afetiva, porque a sensibilidade da criança parece alimentar-se, por osmose, da estimulação do meio social. É um período de fusão Eu-Outro.

Os excertos demonstram, mais uma vez, a concordância com as ideias centrais da teoria walloniana.

4.2.4 Relação da temática com a Escola

A escola também aparece como um dos elementos importante nos textos analisados. Para Ferreira e Acioly- Règnier (2010, p. 24), a escola:

Como o lugar privilegiado para formação exclusiva da cognição tem encontrado desafios

antes não imaginados, pois em que pesem as tentativas de impedir o surgimento dos afetos no ato educativo, a sua presença aparece nas atividades propostas, nas relações que são estabelecidas, nos ditos e não ditos que povoam o imaginário escolar, convidando-nos a continuarmos refletindo e repensando o seu lugar nos processos formativos.

A teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos. A noção de domínios funcionais “entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 1995, p. 117). Eles são construtos teóricos que ajudam na compreensão dos processos de desenvolvimento e são postos como indicadores na condução dos processos ensino/aprendizagem. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 25).

Borges, Almeida e Mozzer (2014) também trazem essa questão:

Assim, na escola, como em qualquer outra instância social, o indivíduo está presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento, sujeito de afeto. Portanto, a escola não deve negligenciar, subestimar ou até mesmo suprimir o espaço da emoção em suas atividades. A escola e, principalmente, o professor precisam conhecer o modo de funcionamento da emoção para aprender a lidar adequadamente com suas expressões. O professor deve permitir que a emoção se exprima. Para isso, é essencial entender como ela funciona, a fim de não entrar no circuito perverso e dificultar o desenvolvimento emocional da criança. Por outro lado, essa atitude exige também o conhecimento de si, da parte do professor, de conhecer suas possibilidades e limites para poder saber reagir de maneira corticalizada diante dos estímulos ambientais.

[...]A relação afetiva é para alguns grupos o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua

existência está na responsabilidade com o conhecimento. Mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a mediação do conhecimento implica, necessariamente, numa interação entre pessoas. Desse modo, ao professor é delegado um importante papel social: de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento. (BORGES, ALMEIDA E MOZZER, 2014, p. 143)

Nos textos amostrados as contribuições de Wallon servem de lentes para o estudo das relações que se estabelecem nas escolas. A noção de domínios funcionais colabora na compreensão do desenvolvimento da cognição e nas formas pelas quais as emoções vão se constituindo, favorecendo as leituras que os professores podem fazer das manifestações infantis em cada uma das etapas.

4.2.5 Outras Perspectivas

Ao cartografar os textos, na base de dados, para a pesquisa, houve três textos que abordaram outras perspectivas, acerca da afetividade e desenvolvimento infantil, além de Wallon, fazendo um diálogo com outras teorias, com concordâncias e contraposições.

Souza (2011) e Tassoni e Santos (2013), trazem em seus textos a relação entre desenvolvimento infantil e afetividade para os pensadores Wallon e Vigotski, da seguinte forma:

[...] O ponto onde se encontram afetividade e inteligência, para Vygotsky, é na palavra, quanto aos seus dois componentes essenciais: o significado e o sentido. Sabemos que o estudo das funções cognitivas superiores tomando como referência a intervenção da mediação cultural, especialmente aquela propiciada pela linguagem e tendo como objeto de estudo a consciência humana, foi o foco de Vygotsky. Encontraremos como destaque em suas formulações a conceituação de ‘palavra’, bem como a de ‘pensamento verbal’. Estas ilustram as

articulações de ideias e as ênfases conceituais internas a este modelo teórico. Voltemos à palavra, que nos interessa no contexto das relações entre afetividade e inteligência.

[...] A palavra possui, então, dois elementos: o significado e o sentido. O primeiro refere-se a um sistema de relações objetivas que formam uma espécie de núcleo estável, o qual pode ser compartilhado com outros indivíduos do mesmo grupo cultural. O significado está, assim, para Vygotsky, mais relacionado ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. O sentido, por sua vez, se refere ao significado para cada indivíduo, que está, portanto, diretamente relacionado às suas vivências particulares, sendo assim o pólo mais afetivo da palavra. (SOUZA, 2011, p. 251)

Uma importante diferença entre as psicologias de base materialista dialética e as demais é a recusa das primeiras em enquadrar o desenvolvimento psicológico em esquemas rígidos, orientados por uma lógica linear. Isso é particularmente observável em Wallon e Vigotski, como demonstramos. No que diz respeito à teoria walloniana, apresentamos dois aspectos: o processo de desenvolvimento do psiquismo, realçando o jogo de alternância entre cognição e afeto ao longo do tempo e as relações entre razão e emoção. Ou seja, a ideia de que o conflito se apresenta como parte inseparável e constitutiva do processo de constituição do psiquismo. Em relação a Vigotski, enfatizamos que o estudo do desenvolvimento psicológico deve partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança, tal como ela se processa nas condições concretas de sua vida. Na concepção vigotskiana, pois, qualquer periodização deve levar em conta as mudanças na atividade integral da criança, porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna no percurso do desenvolvimento. Em ambos os casos tentamos evidenciar que em cada um desses autores encontramos a ideia de que o desenvolvimento psicológico é marcado por conflitos e pela

alternância entre períodos estáveis e críticos. (TEIXEIRA, 2003, p. 247).

Souza (2011) e Tassoni e Santos (2013) abordam Freud, em seus textos, com uma visão diferente às perspectivas de Wallon e Vigotski. Acerca da afetividade, trazem que:

A psicanálise propõe uma teoria da afetividade? É importante ressaltar que para Freud os afetos estão sempre ligados aos impulsos, não utilizando quase nunca a denominação ‘afetividade’, ou ‘sentimento’ (apenas para sentimento de culpa e sentimento de vergonha), ou ainda ‘emoção’ [...] ‘afeto é um estado afetivo penoso ou agradável, vago ou qualificado... Toda pulsão (equivalente de impulso) se exprime nos dois registros: o do afeto e o da representação... o afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e de suas variações. Parece-nos então que a teoria freudiana é nitidamente uma teoria dos impulsos, muito mais do que uma teoria da inteligência ou do funcionamento mental consciente. Não parece também ser esta teoria uma teoria da afetividade em seu sentido estrito. (SOUZA, 2011, p. 252)

A afetividade foi discutida segundo alguns mecanismos psicanalíticos, como, por exemplo, a identificação, a transferência, o luto, a frustração, entre outros.

As produções que se basearam na Teoria Psicanalítica abordaram os mecanismos que os homens utilizam para se defender do sofrimento, das situações que os afligem, sendo assim, a subjetividade foi o aspecto central de algumas dessas discussões. É a forma como as pessoas lidam com as diferentes situações (ingresso na escola, forma de controlar alunos pautada em apelos emocionais etc.) que possui, impreterivelmente, estreita relação com os sentimentos e as emoções que perpassam o ambiente escolar. (TASSONI; SANTOS, 2013, p. 71)

Para Souza, a perspectiva de Freud, acerca da afetividade, seria uma teoria dos impulsos e para Tassoni e Santos estaria mais ligado a

alguns mecanismos psicanalíticos como a identificação, o luto e a frustração.

Em relação à temática da afetividade, na perspectiva de Piaget, Souza (2011) e Tassoni e Santos (2013) abordam que:

A sequência de estágios do desenvolvimento do pensamento postulada pelo autor é bastante conhecida e parece ter sido certamente seu foco de estudo e pesquisa na grande maioria de seu tempo de vida e obra. No entanto, o mesmo autor apresentou por diversas vezes suas concepções sobre afetividade e sentimentos em suas relações com a evolução cognitiva, dos esquemas motores às operações formais, passando pelas representações pré-operatórias e operações concretas. (SOUZA, 2011, p. 252)

Segundo esse teórico, o conhecimento é uma construção que se dá a partir da relação que se estabelece entre sujeito e objeto. É nessa discussão acerca do conhecimento e da inteligência que Piaget traz sua contribuição a respeito da afetividade. Os autores afirmam que, para Piaget, afetividade e inteligência se relacionam de forma indissociável, apesar de serem de naturezas diferentes, pois a afetividade sempre atua no funcionamento do pensamento, podendo interferir nos processos desenvolvimento da inteligência.

Nessas produções, a afetividade foi discutida sob o pressuposto de que, para a construção do conhecimento, o sujeito deve se envolver com o objeto de estudo, atribuindo significações a ele (objeto). É nesse momento que se percebe a articulação entre o domínio afetivo e o cognitivo. A afetividade é considerada como o combustível que leva o motor a funcionar; ou seja, traz a possibilidade de acelerar ou atrasar os processos de desenvolvimento da inteligência. (TASSONI; SANTOS, 2013, p. 71)

Ao comparar a perspectiva de Piaget à de Wallon, há uma semelhança na questão da relação entre cognição e afetividade, onde, na perspectiva de Piaget, a afetividade tem o poder de ativar o motor, conseqüentemente, podendo acelerar ou atrasar o processo de

inteligência. Para Wallon, os conjuntos funcionais afetividade, cognição e ato motor também estão relacionados. Porém, para ele, a afetividade se constitui aos poucos na relação com a cognição e o ato motor. Além de Vigotski, Freud e Piaget, houve outro grande pensador que foi citado no texto de Tassoni e Santos (2013), Skinner. Os autores trazem sua contribuição à afetividade nas discussões sobre os sentimentos que a produção em questão realiza. Sua manifestação é vista como uma resposta do indivíduo aos eventos (estímulos) públicos.

Já na perspectiva de Carl Rogers, a partir dos textos analisados, Tassoni e Santos (2013, p. 71), trazem a seguinte questão:

Tal produção abordou a afetividade no âmbito dos sentimentos dos profissionais de educação. Defendeu que os professores devem ter um espaço em que possam expor seus sentimentos de amor, raiva, angústia, a fim de refletirem sobre eles, identificarem que sentimentos têm em relação aos seus alunos e possam ressignificar suas experiências. [...] Para Rogers, a aprendizagem passa pela afetividade. Portanto, é fundamental que se dê vazão aos sentimentos pessoais, pois estes interferem de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva de Carl Rogers assemelha-se à teoria de Wallon quando trata da influência da afetividade na aprendizagem. Em relação ao pensador Abric, não foram encontradas relações diretas da sua teoria, pertinentes, com a afetividade. Já Rey, é citado por Tassoni e Santos de maneira superficial, onde sua teoria tem apenas relação com afetividade no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem.

A partir do que foi cartografado acerca da produção acadêmica brasileira, sobre o papel da afetividade no desenvolvimento infantil, reflito que todos os textos selecionados para análise abordam o papel da afetividade, com diferentes perspectivas teóricas, intensidades, metodologias e formas de pensar e escrever.

Apesar de alguns textos não se aprofundarem exclusivamente na teoria de Wallon, pois abordavam outras perspectivas, foram essenciais para eu poder conhecer e compreender que a afetividade também é tema em discussão em outras teorias, o que só realça seu valor como elemento basilar em Wallon. Conforme já foi mencionado, os textos analisados repetiam os argumentos já trabalhados nas obras do autor, porém todos me auxiliaram para uma melhor elucidação do papel da afetividade no desenvolvimento infantil.

A partir da constatação de que há repetição das ideias-chave da obra do autor na produção cartografada, destaco o valor de sua teorização para além do seu tempo. A discussão das implicações da afetividade no desenvolvimento infantil e no trabalho docente ainda pode ser alimentada por seus escritos como um dos primeiros, senão o primeiro, a levar o corpo da criança e também suas emoções para dentro da sala de aula.

4.3 LACUNAS

Na figura 2, tem-se uma linha do tempo ilustrando quais as lacunas observadas nas pesquisas. Entende-se o termo “lacuna” como questões que não foram abordadas ou indicações de oportunidades para futuros estudos, tendo em vista que nos textos analisados os autores encontraram, ou não, questões a serem melhor contempladas em próximos estudos.

Conforme observado na figura 2, quatro autores (TEIXEIRA, 2003; SILVA, 2007; SOUZA, 2011; ALMEIDA, 2014) não apresentaram lacunas em seus textos.

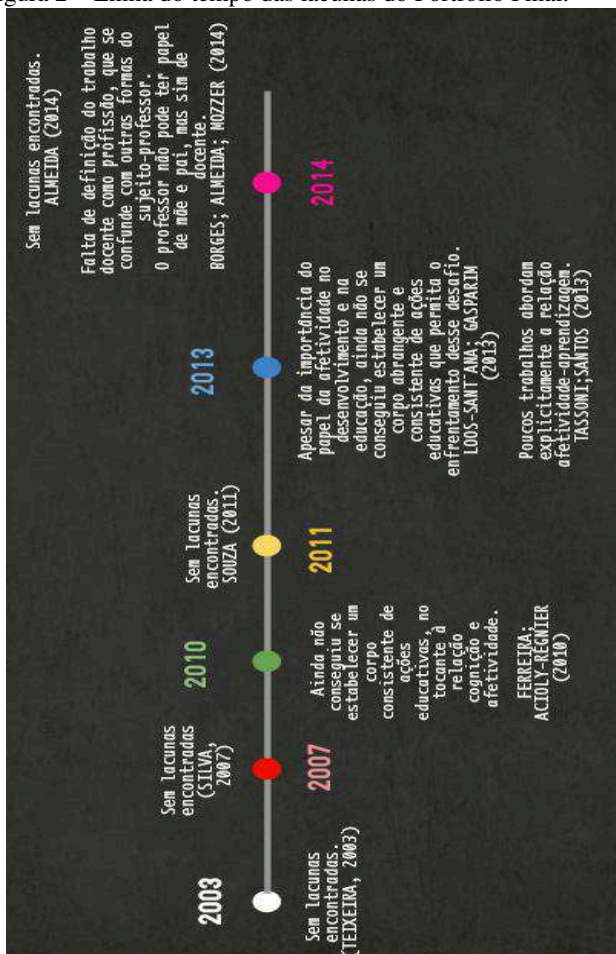
Ferreira e Acioly-Régner (2010) abordam em seu texto acerca das contribuições de Wallon na relação de cognição e afetividade na educação. Eles constataram que não se conseguiu estabelecer um corpo consistente de ações educativas, relacionadas à cognição e à afetividade. Salientaram que quando se trata da perspectiva walloniana, o pensar na educação deve ser além das formações dos sistemas educativos atuais. Nesta mesma perspectiva relacionada à escola, Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013) observam a necessidade de se inserir a temática da afetividade na compreensão do ser humano (integral) pela reflexão pedagógica.

Tassoni e Santos (2013, p. 74) detectaram na revisão bibliográfica que poucos trabalhos abordam de forma explícita a relação afetividade-aprendizagem, trazendo como pergunta final, sobre as representações que marcam os processos de avaliação, de ensino e de aprendizagem: como se discutir, então, as influências da afetividade nessas representações?

Borges, Almeida e Mozzer (2014) trouxeram como necessidade e oportunidade futura de estudo a pesquisa sobre as definições do conceito de afetividade e como essa relação se manifesta nas relações familiares e

escolares, sendo necessário ter os papéis (mãe, pai, professor, etc) bem delimitados.

Figura 2 – Linha do tempo das lacunas do Portfólio Final.



Fonte: Organizada pela autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO E A DESCONSTRUÇÃO DE MINHAS APRENDIZAGENS

O objetivo central desta pesquisa foi investigar a importância e a maneira pela qual se expressa a afetividade no desenvolvimento infantil. Para isso, em razão da centralidade que a afetividade assume nos escritos de Wallon, escolhi o autor como leitura e aporte teórico central ao estudo.

Ao estudar seus escritos e outras obras que o analisavam, deparei-me com uma inquietação, dentro de mim, em saber se haviam sido realizadas pesquisas acadêmicas acerca da temática, a partir disso, surgiu o seguinte questionamento: “o que tem sido produzido no Brasil sobre a influência da afetividade no desenvolvimento infantil?”

Sob este olhar e as conversas com minha orientadora, pressupomos que a revisão sistemática integrativa seria a melhor metodologia para tentar responder esta investigação, constituindo um dos objetivos específicos.

Além dos objetivos já apresentados, traçamos outros específicos para delinear a pesquisa, como identificar a produção científica sobre a temática da afetividade no desenvolvimento infantil. A resposta a essa intencionalidade consistiu em realizar uma busca de dados na base SciELO e analisar como os textos cartografados concebem a relação entre afetividade e desenvolvimento infantil.

O desenvolver desta pesquisa foi um constante aprendizado. O processo de leitura e escrita foi marcado por construções e desconstruções de conhecimento, e também de maturidade enquanto pessoa, e aluna. Inicialmente, tinha uma ideia bem diferente do que significava afetividade. Para mim, no campo da educação ela se restringia a um aspecto da relação entre o cuidar e o educar. Não havia um entendimento profundo do significado mais amplo da afetividade como elemento central no desenvolvimento infantil.

Ao dialogar com pessoas próximas percebi um grande estigma à palavra afetividade. Ela é vista com um olhar romantizado, ligada às expressões mais externas como as de carinho, compaixão, bons tratos, receptividade, entre outras expressões. De certa forma, esse era também o meu entendimento e foi difícil desconstruí-lo. Percebi que no cotidiano impera o entendimento de senso comum e, para o meu maior espanto, vejo que também nós, alunas do curso de Pedagogia

partilhamos dele. Não imaginava a profunda importância e intensidade que a afetividade tem sobre o desenvolvimento de uma criança.

Quando iniciei os estudos me dei conta de como é trabalhoso o processo de pesquisa. Desde a seleção das primeiras leituras que eu queria acrescentar inúmeras obras e em conversa com a orientadora percebia que precisava fazer escolhas e, a princípio, tinha que ser aquelas do próprio Wallon. Então fomos cortando e incluímos alguns poucos textos de outros autores que abordavam com objetividade a temática de minha pesquisa.

Então veio o processo de leitura da teoria walloniana. No começo senti muita dificuldade em compreender a teoria, precisava ler e reler várias vezes para fazer sentido, devido ao fato de no decorrer da graduação não ter sido apresentada a essa perspectiva e autor. Apesar de semelhanças à perspectiva de Vigotski, a qual está mais presente no curso, são teorias com muitas diferenças, nem sempre anunciadas de imediato. Para que eu pudesse perceber essas diferenças e identificar o desenvolvimento para Wallon, precisei fazer resumos, grifar os livros com canetas de cores diferentes e muitas vezes recorrer à escuta e sabedoria de minha orientadora.

Com os estudos e o tempo dedicado, fui compreendendo cada vez mais a teoria e suas questões começaram a fazer sentido, fui me apaixonando a cada leitura pelos pensamentos de Wallon. Passei, então, a tentar entender como essa criança, que está situada nos livros, se desenvolve na vida real. Quais são os fatores que a constituem suas relações com o meio e todo o seu contexto social? Queria realmente entender a intensa relação e o papel que a afetividade possui e desempenha no desenvolvimento infantil.

Retomo agora alguns aspectos dessa temática dos quais me apropriei para ressaltar as aprendizagens. No contexto da psicologia, Wallon revolucionou as teorias de desenvolvimento infantil de sua época, sendo contra, por exemplo, à teoria do homúnculo – que era a visão da criança como uma redução do adulto. Para tanto, o autor, não queria apenas explicar a passagem da criança ao homem de forma superficial, mas analisar e compreender as “metamorfoses” que acontecem ao longo do desenvolvimento. Assim, utilizou seus conhecimentos médicos e sua intuição de observador para estudar o sujeito criança, suas condições orgânicas e sociais, bem como o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor: a pessoa completa.

Dentre suas descobertas, a questão da emoção foi fundamental para constituição de sua teoria, conforme procurei demonstrar ao longo desta pesquisa. Verifiquei nos livros de Wallon e outros autores, assim como também nos artigos cartografados, que as emoções são os primeiros contatos de ordem afetiva entre a criança e o ambiente que a cerca, sendo, portanto, fundamentalmente social.

Por meio desta pesquisa aprendi que a pessoa, na sua integralidade, constitui-se na relação dialética entre o orgânico, o biológico e o social. Nesta relação, há os conjuntos funcionais, que para mim foi uma importante descoberta, pois Wallon escolheu elementos essenciais que constituem a pessoa, e um desses elementos é a afetividade que aparece com muita intensidade ao longo do desenvolvimento. Isso foi fundamental para minha aprendizagem, pois neste momento fui compreendendo a importância da afetividade e do quanto eu estava equivocada quanto lhe atribuía um sentido “romantizado”.

Outro grande aprendizado foi sobre os estágios constitutivos do desenvolvimento infantil. Compreender as características distintas que os definem e, ao mesmo tempo, entender que cada criança vive esses estágios de modo bastante particular, fez-me ver a necessidade de conhecer cada criança e respeitar as suas especificidades.

Os estágios foram uma importante descoberta para minha pesquisa, pois a perspectiva de Wallon se diferencia da perspectiva de Vigotski em relação ao desenvolvimento infantil. Então, precisei aprender que a teoria de Wallon se constitui de uma maneira diferente, especialmente por centrar a atenção nas emoções e na forma como elas, em conjunto com as demais dimensões, vão determinando a identidade de cada criança.

Penso que estudar o desenvolvimento infantil é essencial como futura pedagoga, ainda mais a afetividade que perpassa todos os momentos do desenvolver da criança. Amadureci intensamente tanto academicamente quanto pessoalmente, comecei a ter outros olhares e a perceber a criança com mais entendimento e mais respeito.

Além desses aprendizados, tive algumas dificuldades que também considero aprendizagens. A metodologia, por exemplo, como nunca tinha feito uma revisão sistemática integrativa anteriormente, foi um desafio. Encontrei na minha irmã o conhecimento que precisava e ela muito bem me auxiliou em todo passo a passo da pesquisa. No começo, fiquei bem assustada devido ao número de artigos, mas ao realizar as

etapas, foram diminuindo e fui pegando o jeito, entendendo como proceder.

Durante o processo de seleção de textos pude observar que a afetividade aparece em diferentes âmbitos, como na saúde, na educação, na psicologia, entre outros. Todavia, pensando-se no âmbito do desenvolvimento infantil, percebi no portfólio final que a maioria dos autores são repetitivos, limitando os textos e temas já apresentados nos livros originais de Wallon. Quando cheguei ao portfolio final, com oito artigos, precisei ler um por um, integralmente, e realizar várias sínteses com os aspectos da cartografia, foi um momento bem cansativo da pesquisa. Cansativo também devido ao fato de ser a minha primeira pesquisa e de precisar mobilizar a atenção, o tempo e o entendimento de muitos processos diferentes concomitantemente: o projeto, a metodologia nova, as leituras para entender Wallon, o estudo dos textos cartografados. Ufa!

Outra questão que considero importante destacar é relacionada à temática, a escassez de artigos sobre a afetividade na base SciELO. Se a afetividade é um elemento base para o desenvolvimento da criança há necessidade de se pesquisar mais sobre o assunto, tanto com pesquisas teóricas, quanto prática, a fim de se ter diálogos mais profundos sobre o tema.

Como possibilidade de futuras pesquisas, penso em ampliar esse estudo no âmbito das teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil e incluir a pesquisa em bases internacionais para conhecer o que é pesquisado no mundo. Além disso, pesquisar de forma mais profunda a obra de Wallon e outras perspectivas para um maior diálogo e possibilidade de perceber, com mais clareza, as semelhanças e diferenças entre as teorias. Outra possibilidade que considero são os estudos sobre os diferentes estágios do desenvolvimento abordados por Wallon no contexto de atuação com as crianças, observando diretamente o fenômeno da afetividade.

Um dos aprendizados mais significados desse processo foi perceber como as aprendizagens se constituem nas relações com o outro, no tensionamento dialético que foi se dando entre o que eu conhecia e os outros (autores, textos, saberes da graduação, orientadora, outros colaboradores) conheciam. Nas palavras de Mahoney, “*aprender é transformar-se na relação com o outro*”.

Para concluir, penso que estudar a criança em seu desenvolvimento é um grande desafio, pois nas palavras de Wallon

(1968, p.233): *“Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser susceptível de desenvolvimento e de novidade.”*

REFERÊNCIAS

ALFANDÉRY, H. G. **Henri Wallon: Coleção educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, L. R. de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 31, n. 4, p. 595-604, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2014000400013&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2014000300013>.

AMARAL, S. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva.. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 77-94.

AMARAL, S. Estágio Categorical. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2012. p.51-58.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. *Estágio do Personalismo*. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-29.

BORGES, F. T.; ALMEIDA, A. R. S.; MOZZER, G. N. de S. Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 137-154, Apr. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000100011&lng=en&nrm=iso>. access

on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922014000100011>.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRAZAO, J. C. C.. A Implicação do Afeto na Psicologia do Desenvolvimento: uma Perspectiva Contemporânea. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 35, n. 2, p. 342-358, June 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200342&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370302222013>.

BROOME, M.E. Integrative literature reviews for the development of concepts. **Concept Development in Nursing: foundations techniques and applications**. Philadelphia: WB Saunders Company, p. 231–250, 2000.

COSTA, L. H. F. M. Estágio Sensorio-Motor e Projetivo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2012. p. 31-38.

COSTA, J. C. da; SARAIVA, J. R. O diálogo: argumentação prática e condições de afetividade. **Ling. (dis)curso**, Tubarão , v. 15, n. 3, p. 449-460, Dec. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322015000300449&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150307-3615>.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: TAILLE, Y. de L.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 26ª Edição. São Paulo: Summus, 1992a, p. 35-44.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: TAILLE, Y. de L.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 26ª Edição. São Paulo: Summus, 1992b, p. 85-100.

DÉR, L. C. S. *A constituição da pessoa: uma dimensão afetiva..* In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010. p. 61-76.

DÉR, L. C. S.; FERRARI, S. C. *Estágio da Puberdade e da Adolescência*. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2012. p. 59-70.

DUARTE, M. P.; GULASSA, M. L. C. R. *Estágio Impulsivo Emocional*. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-29.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais: Principia, 2006.

LIMONGELLI, A. M. A. *A constituição da pessoa: uma dimensão motora..* In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **A**

constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-60.

LOOS-SANT'ANA, H; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 29, n. 3, p. 199-230, Sept. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000300009>.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010. p. 13-24.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2012.

MEDEIROS, I. L. et al. Revisão Sistemática e Bibliometria facilitadas por um Canvas para visualização de informação. **InfoDesign: Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 12, n. 1, 2015.

MELLO, S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MENDES, D. M. L. F.; PESSOA, L. F. Comunicação afetiva nos cuidados parentais. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 18, n. 1, p. 15-25, Mar. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000100003>.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10ª edição. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, A. R. P.; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 229-237, Aug. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200229&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202955>.

PINTO, A. V. A significação da Lógica dialética. In: _____ **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.175 – 215.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-46.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2009.

ROHENKOHL, L. M. I. A.; CASTRO, E. K. de. Afetividade, conflito familiar e problemas de comportamento em pré-escolares de famílias de baixa renda: visão de mães e professoras. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 438-451, 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200012&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000200012>.

SANTOS, F. M. T. dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 173-187, Dec. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-

21172007000200173&lng=en&nrm=iso>. access
on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172007090202>.

SILVA, D. L. da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 30, p. 145-163, 2007 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200010&lng=en&nrm=iso>. access
on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000200010>.

SOUZA, M. T. C. C. de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 27, n. 2, p. 249-254, June 2011 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200005&lng=en&nrm=iso>. access
on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005>.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. M. dos. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 17, n. 1, p. 65-76, June 2013 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100007&lng=en&nrm=iso>. access
on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100007>.

TEIXEIRA, E. S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 29, n. 2, p. 235-248, Dec. 2003 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200003&lng=en&nrm=iso>. access
on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200003>.

THOMAZ, A. C. P. et al . Relações afetivas entre mães e recém-nascidos a termo e pré-termo: variáveis sociais e perinatais. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal , v. 10, n. 1, p. 139-146, Apr. 2005 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000100016&lng=en&nrm=iso>. access

on 01 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2005000100016>.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Do projeto ao relatório de pesquisa.**

UNESP, s/n, s/d, p. 1-18, 2010. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/197/3/01d10a01.pdf> Acesso em: 25 mar 2016.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1998

_____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A origem do caráter da criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Editora Manole, 1989.

_____. **Do ato ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada.** 2ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

_____. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Vega, 1979.

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: _____ **Psicologia e educação na infância.** Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Estampa (coletânea), p. 149-162, 1975.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546-553, Dec. 2005.

ZAZZO, R. **Enfance**, 1968, 1-2 [Número especial intitulado “Henri Wallon parmi nous”]

_____. **Onde está a psicologia da criança?** Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papyrus, 1989.