

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA - TURMA 6308

Paula Moreira de Souza Dias

**Relação entre afetividade e o desenvolvimento integral de bebês sob a perspectiva de
Wallon**

Florianópolis – SC
2020

Paula Moreira de Souza Dias

**Relação entre afetividade e o desenvolvimento integral de bebês sob a perspectiva de
Wallon**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação
em Pedagogia do Centro de Ciências da
Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito para a obtenção do
Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Fernanda Diogo

Florianópolis – SC

2020

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

DIAS, Paula Moreira de Souza Dias
Relação entre afetividade e o desenvolvimento integral
de bebês sob a perspectiva de Wallon / Paula Moreira de
Souza Dias DIAS ; orientador, Prof. Dra. Maria Fernanda
Diogo , 2020.
36 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Afetividade. 3. Desenvolvimento
Integral. 4. Henri Wallon. 5. Educação Infantil. I. , Prof.
Dra. Maria Fernanda Diogo. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Paula Moreira de Souza Dias

**Relação entre afetividade e o desenvolvimento integral de bebês sob a perspectiva de
Wallon**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do Título de
“Licenciada em Pedagogia” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 10 de dezembro de 2020.

Jocemara Triches, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Maria Fernanda Diogo, Dra. – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Mauro Titton, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Katia Adair Agostinho, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Márcia Buss-Simão, Dra. – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

“Não há melhor palco
para um pensamento que dança
do que o lado de dentro
da cabeça das crianças.”
(EMICIDA, 2018)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à oportunidade de poder aprender e trocar experiências nesta UFSC plural e diversa, local onde pude me constituir enquanto mulher adulta, mãe e professora. É nesse ambiente de riquíssimas descobertas e conquistas que venho, desde 2008 quando cursei Artes Cênicas aqui mesmo nesta Universidade, construindo, destruindo e reconstruindo conceitos e ideias, deixando desmoronar certas verdades tidas como imutáveis e recolhendo aprendizados e vivências acolhedoras e significativas para mim.

Muito obrigada a todas e todos professores que me possibilitaram galgar etapas e transmutar pensamentos vagos, ideias soltas, em conceitos base que se enraizaram em mim como uma bela orquídea que floresce refletindo a complexidade de seu interior. Agradeço principalmente àquelas professoras e àqueles professores marcantes, que com muito afeto, empatia e excelente didática, puderam confirmar em mim a minha sede por aprender a ensinar. Agradeço imensamente à minha orientadora pelas reuniões depois das nove da noite, por entender o meu tempo e por conseguir me cativar e me orientar com muita sabedoria, mesmo à distância.

Obrigada à minha família que me apoia e sempre me apoiou em minhas escolhas, em minhas convicções. Obrigada Dona Nilda e Sr. Alvinho por me mimar com afetos e doces e por terem acreditado mais uma vez no meu potencial criativo, me permitindo ter tempo e espaço para dar conta de mais uma graduação. Obrigada ao meu amigo e companheiro Gabriel, por continuar me aturando e puxando meus pezinhos sonhadores (que por vezes voam muito alto, lá nas nuvens) para o chão. Agradeço imensamente às minhas pequenas Carolina e Beatriz que são o afeto em sua forma mais purinha e que me ensinam uma coisa nova a cada minuto do dia.

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de graduação, teve como objetivo compreender a importância da afetividade no primeiro ano de vida dos bebês, a fim de desenvolvê-los em sua integralidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, tendo como suporte teórico as obras de Henri Wallon e de autores que esclarecem sua teoria, além de tecer um diálogo com outros estudiosos que discutem a afetividade na Educação Infantil. A partir da pesquisa pode-se afirmar que existe uma indissociabilidade entre os campos funcionais (afetividade, inteligência, motricidade e pessoa) e que esses possuem uma dinâmica de preponderância, alternância e integração que caracterizam cada estágio de desenvolvimento, segundo Wallon. Este trabalho reforça a importância da afetividade em relação aos bebês de 0 a 1 ano, desmistificando a ideia de assistencialismo nas creches e pré-escolas, elevando o papel da professora e caracterizando a afetividade não somente como um campo funcional, mas, também, como um estágio de desenvolvimento. É possível concluir com essa pesquisa que os bebês são sujeitos de direitos ativos na participação social e que, por isso, devem ser respeitados, ouvidos e acolhidos de forma ética, reconhecendo a humanidade e a alteridade de cada um.

Palavras-chave: Educação Infantil. Henri Wallon. Psicogênese da Pessoa Completa. Afetividade.

ABSTRACT

This research, at the undergraduate level, aimed to understand the importance of affectivity in the first year of life of babies, in order to develop them in their entirety. The methodology used was bibliographic research, having as theoretical support the works of Henri Wallon and authors who clarify his theory, in addition to creating a dialogue with other scholars who discuss affectivity in Early Childhood Education. From the research it can be said that there is an inseparability between the functional fields (affectivity, intelligence, motor skills and person) and that these have a dynamic of preponderance, alternation and integration that characterize each stage of development, according to Wallon. This work reinforces the importance of affectivity in relation to babies aged 0 to 1 year, demystifying the idea of assistance in daycare centers and preschools, raising the role of the teacher and characterizing affectivity not only as a functional field, but also as a stage of development. It is possible to conclude with this research that babies are subject to active rights in social participation and that, for this reason, they must be respected, heard and accepted in an ethical way, recognizing the humanity and the otherness of each one.

Keywords: Child education. Henri Wallon. Integral Development. Affectivity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 WALLON E O PRIMEIRO ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO	14
3 MAS O QUE É O AFETO?	20
3.1 ETIMOLOGIA DA PALAVRA AFETO	20
3.2 O AFETO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	21
4 EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS SUJEITOS	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34

1 INTRODUÇÃO

Qual a importância da professora¹ na Educação Infantil? Qual a necessidade de fazer um curso superior para cuidar e educar um grupo de bebês? Afinal de contas, para que uma formação tão longa? É a partir de inquietantes indagações acusatórias como estas, tão presentes no senso comum, que tento esboçar uma das motivações para tratar da temática que abarca o desenvolvimento psicomotor, afetivo e social nos primórdios da maturação cognitiva, em meio a um turbilhão acelerado de aprendizados. Um dos motivos de escrever este trabalho é mostrar mais uma vez (e façamos isso quantas vezes forem necessárias) a importância de um trabalho pedagógico com intencionalidade nas instituições de Educação Infantil, inclusive com bebês. E mais uma vez vou ressaltar: “Não. Não é só trocar uma fralda. É muito mais além disso”.

Outra inquietação que me move para pesquisar sobre este tema é entender e tentar fazer com que os que me lêem também compreendam a imprescindível importância do afeto para o desenvolvimento psicomotor e social de cada indivíduo. Cabe destacar não só a notória importância de uma boa formação profissional pedagógica para compreender o desenvolvimento integral das crianças, como, também, a potência que afetividade possui nos grupos sociais de pertencimento de cada sujeito, bem como nos ambientes pedagógicos, podendo influir no desenvolvimento motor, social e cognitivo dos bebês de forma positiva ou negativa, dependendo do caso.

É por meio do diálogo com a teoria de Wallon e com autoras como Heloysa Dantas (1992), Izabel Galvão (1998) e Patrícia Junqueira Grandino (2010) que traço uma linha de raciocínio necessária para responder à questão cerne deste trabalho: quão importante é o afeto para o desenvolvimento integral dos bebês de 0 a 1 ano?

Como objetivo geral, quero compreender a importância da afetividade no primeiro ano de vida dos bebês, a fim de desenvolvê-los em sua integralidade. Com foco na perspectiva walloniana e buscando trazer à tona questões que por muitas vezes são menosprezadas e deixadas à parte no prelúdio da Educação Infantil, busco mostrar que o afeto é imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças, questão que ouse explorar e me permitir desdobrar em palavras aqui neste texto. Os objetivos específicos servem de guia para alçar e alcançar uma conclusão a esta pesquisa. São eles: caracterizar o primeiro estágio do desenvolvimento, de acordo com a teoria de Henri Wallon; reconhecer o entrelaçamento entre

¹ A categoria docente é composta em sua grande maioria por mulheres, principalmente na Educação Infantil, conforme aponta o Censo Escolar (INEP, 2019). Portanto, este trabalho se utiliza do feminino do termo ‘professor’, e desta forma entendo que estou abrangendo a todos e todas docentes.

afetividade e desenvolvimento integral; evidenciar a relevância da construção afetiva como parte da Educação Infantil.

Destaco a relevância desse tipo de pesquisa, que pode propiciar com mais dinamicidade e apropriação o uso de uma teoria psicológica para a prática pedagógica. A intenção é que este trabalho tenha uma base sólida na perspectiva teórica de Wallon e que, ao mesmo tempo, tenha uma linguagem e uma metodologia de apresentação que aproximem leitores, tanto do meio acadêmico quanto leigos, visando enriquecer as relações entre adultos e bebês. Assim, este estudo se justifica na percepção de que mais adultos precisam compreender a importância do afeto e como isso está diretamente ligado ao desenvolvimento integral das crianças em seu início de vida, principalmente. Descrevendo e esmiuçando uma teoria, posso balizar a ideia de que os bebês são sujeitos de direitos, ativos na participação social e que, por isso, devem ser respeitados, ouvidos e acolhidos tanto no ambiente educativo quanto em seu grupo social, de forma ética, reconhecendo a humanidade e a alteridade de cada um.

Além disso, ousou reforçar a importância da intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, sobretudo com bebês. Educar e cuidar: um uníssono, que nunca deveria ser visto de forma dicotômica, separadamente, com momentos distintos para cada um deles. Muitas professoras ainda têm a tendência de menosprezar o poder que o afeto tem na construção da *psiqué* dos bebês, acabam por focar em outros tipos de estímulos, sem se dar conta de que o colo, o carinho, a atenção são atitudes que promovem alterações cerebrais, motoras, sociais, fazendo com que cada indivíduo cresça e desenvolva todas as suas potencialidades.

Como recorte etário, minha análise é feita em cima do desenvolvimento de bebês de 0 a 1 ano, considerando sempre a relação que se estabelece entre a construção da inteligência, da motricidade e da afetividade. É nesse período da vida, principalmente, que a maior parte dos movimentos involuntários se tornam voluntários, num processo não linear, mas segundo Wallon (2007), permeado por crises e por superposição de planos mentais. É nessa fase que os bebês desenvolvem uma infinidade de conquistas motoras e cognitivas, como agarrar um brinquedo, rolar, mastigar, engatinhar, balbuciar, falar entre outros movimentos que perpassam essa idade.

Wallon (2007) divide o processo de desenvolvimento dos indivíduos em “Estágios de Desenvolvimento” e destaca as principais características de cada fase da vida, promovendo assim uma facilitação no entendimento dos processos mentais e das crises que ocorrem em cada uma delas. No caso da faixa etária a que este trabalho se utiliza para estudar, o autor a caracteriza como:

Estágio 1 - Impulsivo (0 a 3 meses) / Emocional (3 meses a 1 ano): O primeiro ano de vida da criança é predominantemente afetivo e é por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente. Os movimentos do bebê, de início, são caóticos mas as relações que estabelece, gradualmente permitem que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas (GRANDINO, 2010, p. 35).

É, portanto, no primeiro estágio de vida que a afetividade tem sua potência e preponderância revelada, tornando-se o primórdio do desenvolvimento, como um estopim das relações encadeadas entre os campos funcionais.

O procedimento metodológico usado nessa pesquisa foi a pesquisa bibliográfica. Os estudos teóricos auxiliam na definição, permitem explorar uma temática e descrevê-la com aprofundamento. A pesquisa bibliográfica é um método para busca e análise de artigos, livros e demais produções acadêmicas. É um método amplamente utilizado em pesquisas na área das ciências humanas e, como recurso, constitui o primeiro passo de qualquer pesquisa científica (BERVIAN; CERVO, 1996). Foram coletados dados para este estudo teórico em livros, teses, dissertações e artigos científicos dispostos em periódicos. Na internet foram pesquisados sites como o Google Acadêmico, Dicionário Aurélio, SciELO. A seleção de textos se deu a partir de obras de Henri Wallon e de estudiosos de sua teoria, bem como artigos e teses que dissertam sobre a Educação Infantil, tratando da afetividade e/ou da perspectiva walloniana. Muitos dos trabalhos usados foram escolhidos a partir de leituras prévias que realizei nas disciplinas durante todo o percurso da graduação em Pedagogia.

Por meio da pesquisa bibliográfica, busquei agregar os principais conceitos da trilha científica de Wallon que, de alguma forma, contribuíssem para o recorte temático que designei para este trabalho. Além disso, visando uma desenvoltura mais prática e clara na escrita do mesmo, trouxe alguns estudiosos que discorrem sobre o desenvolvimento integral no âmbito das instituições educativas, na faixa etária de 0 a 1 ano. Buscando refúgio nos escritos das estudiosas Heloysa Dantas (1992), Izabel Galvão (1998), Patrícia Grandino (2010), entre outras e outros, faço um diálogo entre suas concepções com o intuito de amarrar e costurar ideias, trilhando um caminho composto da relação imbricada da inteligência, da motricidade e da afetividade.

O trabalho foi dividido em cinco partes, onde distribuo as ideias de forma a avançar em etapas da minha linha de raciocínio, até chegar às considerações finais da pesquisa. Na presente “Introdução”, faço um apanhado geral percorrendo desde minhas motivações pessoais para esse estudo até as intenções de alcance deste texto. Além, é claro, de destacar resumidamente a sequência capitular do mesmo. Na segunda seção, que nomeio “Wallon e o

primeiro estágio de desenvolvimento”, é o momento em que me debruço a mostrar e esclarecer esta teoria dentro do recorte etário que me permito nesta pesquisa. Já na terceira seção, com o título “Mas o que é o afeto?”, trago referências de outros autores, bem como a origem da palavra e suas definições, para dialogar com a teoria de Wallon e aproximar ideias. No quarto seção, “Educação Infantil e o desenvolvimento integral dos sujeitos”, é a parte do trabalho em que trago as autoras para conversar e costurar as ideias juntamente com minhas percepções. Nas “Considerações finais”, desenvolvo uma conclusão ao trabalho, além de destacar os principais tópicos de discussão do trabalho.

2 WALLON E O PRIMEIRO ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO

Início com uma breve apresentação de Henri Wallon. O autor nasceu em 1879, na França e passou toda sua vida em Paris, até seu falecimento em 1962. Foi vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova, revolucionando a educação em seu país e, de 1937 até 1962 presidiu a Sociedade Francesa de Pedagogia. Foi filósofo, médico e psicólogo e sempre procurou permear os aspectos científicos e sociais em sua vida, mostrando um sério engajamento político, tendo sido responsável pela elaboração de um detalhado projeto político educacional: o Plano Langevin-Wallon.

Esse projeto, cuja versão final foi redigida por Wallon, é a expressão mais concreta de seu pensamento pedagógico. [...] 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 (GALVÃO, 1998, p. 25).

“Além disso, sua trajetória clínica de atendimento a crianças com deficiências neurológicas em instituições psiquiátricas e seu trabalho como médico do exército [...] redimensionaram sua compreensão sobre neurologia e sobre o desenvolvimento humano” (GRANDINO, 2010, p. 32). Em 1925, ele inaugurou o Laboratório de Psicobiologia da Criança, um laboratório para crianças ditas “anormais”², que tinha por objetivo tanto o caráter clínico quanto o da pesquisa. No mesmo ano, publicou sua tese de doutorado intitulada “A criança turbulenta”. Essa tese dá início ao período de maior publicação de Wallon, quando se debruçou sobre o estudo e a produção de suas principais obras sobre a psicologia da criança, tendo concluído essa maré de publicações em 1945, com a obra “Origens do pensamento na criança”.

[Wallon] Considerava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca. [...] Assim, a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas também questões para investigação. A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica (GALVÃO, 1998, p. 23).

Em sua teoria o autor procurou compreender a gênese e a evolução do desenvolvimento psicológico humano, sendo considerado, portanto, um dos teóricos psicogenéticos, ao lado de Piaget e Vygotsky. Wallon possui um “[...] pensamento crítico e dialético, com forte influência marxista [...]” (GRANDINO, 2010, p. 31). Ele buscou

² Na época, esta era a designação dada às crianças com deficiências.

incessantemente demonstrar a sua contraposição aos reducionismos e às dicotomias das teorias acerca do psiquismo e do desenvolvimento humano. O autor exala a dialética das alternâncias, dos entrelaçamentos e das crises. Segundo Galvão (1998), estas são nuances de multiplicidade do ser completo, que não se deixam levar por correntes segregadoras que conseguem separar e estripar as funções e as questões dos sujeitos. Ele consegue explicar nas crises dos sujeitos a força e potência das alternâncias funcionais e da sobreposição dos planos, de tal forma que traz uma clareza de entendimento a esses momentos caóticos pelos quais as crianças passam. Henri Wallon faz um jogo de integralidade dos indivíduos, onde cada campo funcional depende do outro, ao mesmo tempo em que tem seu protagonismo. É a psicogênese da pessoa completa, que faz

[...] pensar o desenvolvimento como um processo não linear, que precisa por vezes voltar atrás para recuperar possibilidades atrofiadas pela tendência imperialista da corticalização, do voluntário e do lógico. Esta tarefa é incompatível com uma visão continuísta e unidimensional; fica melhor servida no quadro explosivo e zigzagueante de uma psicogenética onde dialético é sinônimo de contraditório e paradoxal (DANTAS, 1992, p. 93).

O autor defende que o desenvolvimento das estruturas mentais ocorre pela superposição dialética de planos, isto é, em mais de um plano mental simultaneamente, indo contra a corrente piagetiana de um desenvolvimento linear, subsequente e universal. Outra questão cerne de sua teoria é a de que o desenvolvimento se dá por avanços, recuos e contradições, recusando veementemente uma noção linear em que se coloca o desenvolvimento somente como um progresso e aumento das possibilidades e capacidades mentais. Para Wallon (2007), o desenvolvimento flui mais como *dísforme e mutante*, com idas e vindas, contrariedades e alcances simultâneos em diversos planos mentais, do que como uma linha reta crescente em um gráfico, dura como uma escada de concreto.

Mergulhar na teoria de Wallon é um trabalho que exige uma leitura atenta e um estudo detalhado de cada conceito que o autor aborda. Para poder prosseguir por essa estrada podendo gozar de uma viagem tranquila, mas nada tediosa, é imprescindível desmistificar e compreender alguns conceitos-chave de Wallon. Dito isso, vamos seguir passo a passo, transitando pela lógica de cada um de seus conceitos.

Um dos conceitos que balizam a estrutura teórica de Wallon, já mencionado acima, é o da *não-linearidade do desenvolvimento* e consiste em dizer que este se dá por meio de avanços, recuos e contradições e não de forma linear e unívoca. Para o autor, o desenvolvimento ocorre de forma dialética. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento acontece em um movimento de *vai-e-vem*, que precisa por vezes voltar atrás, agregando e/ou

ressignificando os aprendizados anteriores, os conceitos, as formas de relação, num movimento em espiral.

Um segundo conceito importante: a *superposição de planos*, onde Wallon “recusa a ideia de um avanço gradual das estruturas mentais, entendendo que o desenvolvimento acontece em mais de um plano, simultaneamente, de sistema em sistema, por superposição de planos” (GRANDINO, 2010, p. 33). Isto é, uma dimensão depende da outra para se constituir, não ocorrendo o desenvolvimento isolado de cada plano.

Pode parecer estranho e até contraditório dizer que um autor que nega a linearidade e o etapismo, divide as fases da vida em estágios de desenvolvimento. Mas Wallon não está dizendo que o desenvolvimento sobe os degraus de uma “escada de concreto”. É preciso imaginar estes estágios como uma coisa amorfa e mutante, que se entrecruzam e suas bordas, por vezes, até se confundem, se misturam, são híbridas. Uma osmose entre os estágios, permeando e imbricando de sentidos e significações cada nova fase da vida. “Utilizando o materialismo dialético [...], as ideias de Wallon refletem uma incrível mobilidade de pensamento, capaz de resolver muitos impasses e contradições a que levam teorias baseadas numa lógica rígida e mecânica” (GALVÃO, 1998, p.12).

Segundo a teoria walloniana, os estágios estão divididos em: Estágio 1 - Impulsivo (0 a 3 meses) / Emocional (3 meses a 1 ano); Estágio 2 - Sensório-motor (12 a 18 meses) / Projetivo (3 anos); Estágio 3 - Personalismo (3 a 6 anos) / Crise de Oposição (3 a 4 anos) / Idade da graça (4 a 5 anos) / Imitação (5 a 6 anos); Estágio 4 - Categorical (6 a 11 anos); Estágio 5 - Adolescência (a partir dos 11 anos) (GRANDINO, 2010). Nos estágios, Wallon agrupa a diversidade das funções psíquicas, nas quais se distribui a atividade infantil, em *campos funcionais* e os caracteriza em quatro aspectos: os da afetividade, do ato motor, da inteligência e da pessoa.

Além desses conceitos-chave, Wallon aponta três leis que guiam os processos de desenvolvimento infantil, são eles: *lei da preponderância funcional*, *lei da alternância funcional* e *lei da integração funcional*, descritas a seguir.

A primeira delas trata da concepção do teórico em afirmar que para cada estágio de desenvolvimento há um predomínio de uma função – afetiva ou cognitiva – e isso acaba por gerir e conduzir o foco de ação e de construção do eu social, cognitivo e psicomotor de cada sujeito naquele estágio. No estágio *impulsivo-emocional*, por exemplo, há a predominância das relações afetivas, já que “[...] a exuberância de suas manifestações [...] é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior” (GALVÃO, 1998, p. 43). Já no estágio seguinte, o *sensório-motor e projetivo*, o foco da criança se volta

para as relações cognitivas, tendo em vista que “o termo ‘projetivo’ empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores” (GALVÃO, 1998, p. 44). No estágio do *personalismo* “[...] a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais [...]” (GALVÃO, 1998, p. 44), portanto a predominância nesse estágio se dá em cima das relações afetivas. Continuando essa alternância funcional, no estágio *categorial*, a predominância fica à cargo das relações cognitivas, pois “os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio [...]” (GALVÃO, 1998, p. 44). No estágio da *adolescência* a ênfase das relações está na afetividade, porque essa fase da vida “[...] rompe a ‘tranquilidade’ afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal” (GALVÃO, 1998, p. 44).

A segunda lei diz respeito ao jogo que acontece entre um estágio de desenvolvimento e outro, em que as relações afetivas ou as relações cognitivas atuam com preponderância. O movimento de vai e vem das funções afetivas e cognitivas nas relações Wallon nomeia de *alternância funcional*. Esta confirma sua teoria de que “cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação” (GALVÃO, 1998, p. 45).

A cada alternância, as funções das relações intra e interpessoal vão ficando cada vez mais elaboradas e complexificadas, com a afetividade tendo início no primeiro estágio por meio da impulsividade e evoluindo para um nível que a própria afetividade é teorizada e verbalizada, mostrando um outro nível de movimento psicossocial. Essa relação intrínseca de conurbação explica-se pelo princípio da integração funcional.

Este é um princípio extraído do processo de maturação do sistema nervoso, no qual as funções mais evoluídas, de amadurecimento mais recente, não suprimem as mais arcaicas, mas exercem sobre elas o controle. As funções elementares vão perdendo a autonomia conforme são integradas pelas mais aptas para adequar as reações às necessidades da situação. (GALVÃO, 1998, p. 46)

A autora complementa:

A integração funcional não é definitiva, mesmo que as capacidades já tenham se subordinado aos centros de controle, podem ser provisoriamente desintegradas. Isso explica os frequentes retrocessos por que é marcado o desenvolvimento. Esses

retrocessos, entendidos como o reaparecimento de formas mais arcaicas de atividade [...] (GALVÃO, 1998, p. 47)

Na conexão entre *afetividade e inteligência*, há uma interdependência entre os dois campos funcionais, com predominância da afetividade na primeira fase do desenvolvimento do sujeito (estágio impulsivo e emocional). A diferenciação entre esses dois campos funcionais (afetividade e inteligência) se iniciará posteriormente, “mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente” (DANTAS, 1992, p. 90).

É notória a ênfase que Wallon dá à relação dialética entre a afetividade, atividade motora, inteligência e a pessoa como um todo, aspectos estes que, de acordo com a psicogênese da pessoa completa, constituem os quatro campos funcionais que propõe um estudo integrado do desenvolvimento. Ao que parece, na indissociabilidade entre estes quatro pilares segue toda sua perspectiva teórica e a visão de mundo em suas obras. Galvão destaca que “podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa” (GALVÃO, 1998, p. 32).

Aliado a isso, a teoria walloniana tem uma perspectiva integradora e dialética, que rompe com a ideia de um desenvolvimento por etapas, onde uma se sobrepõe a outra, num sentido de superação.

[...] para Wallon, a melhor atitude metodológica a ser utilizada pela psicologia seja o materialismo dialético: ele garante a atenção ao suporte orgânico da consciência sem reduzi-la a um epifenômeno, uma vez que não confunde anteriormente com supremacia, mas, pelo contrário, identifica a função posterior como mais complexa e posteriormente dominante; abre espaço para as relações paradoxais, de reciprocidade e retorno causal, e torna obrigatória a disposição para considerar cada fato estudado em seu devir (DANTAS, 1992, p.86).

Nesse sentido, Wallon traz para o palco do estudo do desenvolvimento infantil o *corpo* da criança no mesmo patamar de importância que os outros campos funcionais (afetividade, inteligência e a pessoa). A psicogênese da pessoa completa é o pilar da teoria walloniana e dela se balizam todas as ramificações teóricas dessa perspectiva. A integração intrínseca, primordial e constante dos campos funcionais em sua teoria é o que me permite trazer à tona a importância do afeto na primeira infância e como ele é uma das partes constitutivas dos sujeitos.

3 MAS O QUE É O AFETO?

3.1 ETIMOLOGIA DA PALAVRA AFETO

A palavra afeto tem sua origem no latim *affectus* e, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis (AFETO, 2020) o termo tem duas formas de colocação: adjetivo e substantivo masculino. Com relação ao primeiro, tem-se a seguinte definição: “1. Que demonstra afeição ou dedicação a alguém; afeiçoado, dedicado; 2. Que é partidário ou simpatizante de alguém ou de algo”. Já o substantivo significa: “1. Sentimento de afeição ou inclinação por alguém; amizade, paixão, simpatia; 2. Ligação carinhosa em relação a alguém ou a algo; querença; 3. (Psicologia) Expressão de sentimento ou emoção como, por exemplo, amizade, amor, ódio, paixão etc”.

Esta é uma palavra que carrega historicamente uma diversidade de significados. Nela cabem vários entrecruzamentos de conceitos, a partir da perspectiva ou linha de pensamento que se analise o termo. Neste trabalho meu foco se dá pelo viés da Psicologia, que é um dos caminhos que Wallon segue fortemente em sua pesquisa (já que ele tem estudo nas áreas da Psicologia, Biologia e Neurociência), por isso faz muito sentido que eu me debruce na estrutura destas ideias. De acordo com o Dicionário Técnico de Psicologia, o afeto é um

Estado sentimental que se caracteriza, por uma parte, pela inebriação física perceptível e, por outra parte, por uma perturbação peculiar do processo representativo. [...] Dos dois conceitos originais poderemos extrair o significado de afeto como qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a ideias ou complexos de ideias (CABRAL, 2006, p. 14).

Além dessa definição, o dicionário traz o termo afetividade a partir das teorias de Bleuler:

Conceito definido por Bleuler, em sua obra *Affektivität, Suggestibilität und Paranoia* (1906), para designar e resumir “não só os afetos, em sua acepção mais estrita, mas também os sentimentos ligeiros ou matrizes sentimentais de agrado ou desagrado”. Bleuler, distingue na afetividade, por uma parte, as percepções sensíveis e demais percepções físicas; e, por outra parte, os sentimentos, na medida em que constituem processos perceptivos interiores (por exemplo, sentimento de certeza, de probabilidade) e os conhecimentos nebulosos (CABRAL, 2006, p. 14).

Como o termo usualmente é muito confundido com *emoção* e *sentimento* (e em algumas definições realmente são usados como sinônimos). Na intenção de seguir a perspectiva psicológica de Wallon, é necessário trazer uma breve definição dos termos para poder compará-los e diferenciá-los. Afetividade é o conjunto de emoções, sentimentos, paixões, pulsões, estados de ânimo de um sujeito, um complexo dinâmico de fundamental importância para a vida psíquica. Emoção é um fenômeno afetivo que surge como reação a algum acontecimento ou situação e que rapidamente se dissipa. É uma expressão corpórea

geralmente perceptível, a não ser quando o sujeito é capaz de controlar o corpo de tal forma que suas emoções não sejam reveladas tão nitidamente. O sentimento é um fenômeno afetivo de duração prolongada, estável e se relaciona a algo ou alguém (PINTO, 2004).

Galvão (1998) também ressalta a diferenciação entre esses elementos:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. [...] As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas [...] (GALVÃO, 1998, p. 61).

Portanto, o afeto, na perspectiva em que se debruça este trabalho, está diretamente ligado aos sentimentos e emoções: não se confunde com eles, mas os abrange, tecendo uma ideia amplificada e geral de tudo que circunda e se inscreve nas relações interpessoais.

3.2 O AFETO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na teoria de Wallon (2007) a afetividade cruza, entrelaça, transpassa e permeia todas as fases de desenvolvimento, ocorrendo uma miscelânea de forma latente ou potente que varia a cada estágio de vida do sujeito. E isso só reafirma a importância que o autor dá a este campo funcional, que integra e compõe esta orquestra de elementos constitutivos na elaboração e complexificação da integralidade motora, psíquica e social nos indivíduos. Assim, há uma forte relação da afetividade com os primórdios da psicomotricidade e da cognição. Nos bebês recém-nascidos, os movimentos que eles realizam são inicialmente instintivos, tendo em vista sua primordial necessidade básica de sobrevivência: a alimentação.

À afetividade concernem, ao que tudo indica, as manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não vincular a ela, como expressão de mal-estar ou de bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do bebê. As gesticulações pelas gesticulações às quais também é comum ele se entregar parecem ao mesmo tempo sinal e fonte de prazer. Encontra nelas sua base proprioceptiva, assim como, nas funções viscerais e nas do tubo digestivo em particular, sua base interoceptiva (WALLON, 2007, p.64).

O choro do bebê é o início de um movimento de comunicação e, em nosso meio cultural, este geralmente possui o poder de “contaminação” de energia, fazendo com que os adultos reajam de alguma forma ao bebê. O tipo de resposta emitida depende do contexto social, da cultura e da classe de pertencimento da criança, assim a resposta de cada adulto tomará proporções e reações diferentes. Em nossa sociedade, ao reagir emocionalmente ao

choro, o adulto geralmente procura atender e acalmar o bebê, possivelmente buscando pistas e indícios de comunicação com o recém-nascido. Inicialmente os movimentos do bebê são instintivos, reflexos de um corpo que ainda não se distingue como um indivíduo, mas permeia e se conecta ao mundo como se fosse uma coisa só. Se não fosse essa poderosa capacidade do bebê de mobilizar os que estão ao seu entorno no ambiente, ele não sobreviveria. “Não é por acaso que seu choro atua de forma tão intensa sobre a mãe: é essa a função biológica da origem a um dos traços característicos da expressão emocional: alta contagiosidade, seu poder epidêmico” (DANTAS, 1992, p. 85). E é nesse jogo de interação da mãe com o filho ou filha e, também, dos demais que compõem o grupo social balizador e protetor desse sujeito, que a comunicação vai ganhando forma, tendo em vista que os adultos vão tentando decifrar os desejos do bebê, procurando traduzir balbucios, tipos de choro, expressões faciais e corporais e aos poucos as reações do bebê passam a ser mais voluntárias e intencionais.

Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Podemos dizer que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva. É só no final do primeiro ano, com o desenvolvimento das praxias, gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade objetiva. O desenvolvimento das primeiras praxias define o início da dimensão cognitiva do movimento (GALVÃO, 1998, p. 70).

Tendo em vista a teoria walloniana da psicogênese da pessoa completa, é importante também destacar que, nos primórdios do desenvolvimento humano, a base da construção integral do sujeito se alicerça na relação entre o biológico e o social, sempre entrelaçadas com a afetividade.

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira (DANTAS, 1992, p.90).

A consciência afetiva vai sendo construída aos poucos, pelo entendimento do bebê das ações e reações que suas emoções geram e tem o poder de modificar a energia do ambiente, fazendo com que os que estão a sua volta reajam e se comuniquem com ele. E quando não acontece essa comunicação afetiva, quando as necessidades cruciais de afeto do bebê não são atendidas, o bebê se desenvolve com muita dificuldade e lentidão, podendo ter consequências graves em questões de cognição, sociabilidade, psicomotricidade e outros.

Quero frisar a importância do colo, da aproximação, do olhar nos olhos, de conversar e interagir com o bebê, pois é por meio desse retorno, dessa comunicação afetiva, que esse

sujeito será capaz de se desenvolver e de criar condições propícias e balizadoras para construção de si, de sua integralidade, sendo capaz de se expressar, de compreender conceitos cada vez mais complexos, de se socializar. É a consciência afetiva “[...] que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem” (DANTAS, 1992, p. 86). Afetividade e inteligência, assim, estão imbricadas na primeira fase de desenvolvimento, estão misturadas e uma acaba por depender e propiciar o desenvolvimento da outra.

A afetividade também está fortemente presente na organização do pensamento das crianças pequenas quando de sua aquisição de linguagem. Elas procuram palavras que conhecem para formar frases que façam sentido para elas. Muitas vezes para o adulto a fala da criança pequena pode parecer desorganizada e confusa, apenas palavras ditas sem um sentido concreto. Contudo, para a criança, tudo faz sentido e está correlacionado. Esta é uma representação do pensamento sincrético, fortemente ligado com a afetividade. A subjetivação da criança pequena ainda possui uma lógica de pensamento binário, relacionando as palavras por pares. “No sincretismo, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (ideias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal” (GALVÃO, 1998, p. 81).

As crianças pequenas passam por alguns momentos de crise em seu desenvolvimento. Novas formas de comunicação vão se complexificando e as habitualmente utilizadas (uma comunicação mais corporal, gestual, afetiva) vão ficando menos importantes e eficientes com o passar do tempo. Aquela comunicação mais afetiva, apesar de não ser mais tão eficiente, é trazida junto, ressignificada e colabora construção do raciocínio da criança.

Essa impregnação de subjetividade advém das origens afetivas da atividade cognitiva. Até que a inteligência se diferencie da afetividade, tende a representar os objetos e situações como um conglomerado em que se misturam os motivos afetivos e objetivos de suas experiências. Desta mistura podem resultar relações que têm um sentido só para a própria criança e que ao adulto parecem totalmente absurdas (GALVÃO, 1998, p. 83).

É fundamental dar a devida importância ao afeto no decorrer do desenvolvimento infantil, e, mais ainda, na primeira fase (estágio impulsivo e emocional) que vai do nascimento até por volta de 1 ano de idade. É na afetividade que o bebê encontra formas de se comunicar, de aprender e de se desenvolver. Crianças que não encontram meios afetivos, como vimos, podem ter grandes dificuldades em seu desenvolvimento. Vale sempre ressaltar que para Wallon a concepção da psicogênese da pessoa completa traz um entendimento que coloca todos os campos funcionais no mesmo patamar, portanto a afetividade não está em

uma categoria menor que a inteligência ou o desenvolvimento motor. O afeto não é exagero, nem tampouco tende a “mimar” o bebê. O afeto é parte integrante dos processos que constituem o desenvolvimento integral do sujeito. O desenvolvimento se dá como uma teia, em que cada parte daquela estrutura é importante para sustentar o todo. Se cada parte tem sua relevância, valorizar uma mais que a outra só gera um descompasso e tropeços nos “buracos” que virão pela frente. Tanto a afetividade quanto a inteligência, continuam tendo papel e função importantíssimas para o sujeito no decorrer de sua vida.

É possível definir nestas teias disformes três grandes momentos do processo de desenvolvimento dos sujeitos: afetividade emocional, afetividade simbólica e afetividade categorial. O primeiro momento se dá na fase mais arcaica da infância, onde as emoções são reflexos dos impulsos mais internos dos sujeitos.

No seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, vale dizer, é pura emoção. Até aí, as duas expressões são intercambiáveis: trata-se de uma afetividade somática, epidérmica, onde as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros (DANTAS, 1992, p.91).

O segundo momento, o da afetividade simbólica, se dá na fase em que as crianças tem a desenvoltura para assimilar símbolos e com isso, adquirir e aprimorar a linguagem verbal. Esta está e estará sempre atrelada às representações afetivas que vão incorporando no sujeito ao longo de sua trajetória na Terra.

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduzem à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva (DANTAS, 1992, p.91).

A afetividade categorial, terceiro momento desse processo de desenvolvimento do indivíduo, perpassa a puberdade, onde os adolescentes tendem a aliar conceitos à afetividade, gerando uma série de crises nos sujeitos por conta das reformulações afetivas, agora racionalizadas, que flutuam em suas relações.

Nasce então aquele tipo de conduta que coloca exigências racionais às relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos etc. Não atendê-las tende a ser percebido como desamor, o que ocorre frequentemente entre os adolescentes e seus pais, quando estes persistem em alimentá-los com um tipo de manifestação que não corresponde mais às expectativas de sua nova organização afetiva (DANTAS, 1992, p.92).

A partir das interlocuções e inter-relações feitas nesta seção, entre afetividade, inteligência e motricidade, acredito ser possível destacar a importância real da afetividade

para o desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando toda a teoria da psicogênese da pessoa completa de Wallon. Por vezes a afetividade é subjugada e inferiorizada no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, considerada por muitos algo supérfluo, à parte, tratando de elevar a inteligência ao mais alto patamar de importância. Contudo, levando-se em conta a teoria walloniana, é evidente que os três campos têm igual importância, já que operam sempre em interdependência e interconexão. Assim, tratar com seriedade a afetividade nos ambientes educativos, principalmente com os bebês, representa incluir no planejamento um olhar crítico, atento às pluralidades e às interações que surgem entre eles. A afetividade deve ser tratada com intencionalidade pedagógica, permitindo a reflexão e reelaboração das interações com os bebês e, também, da postura e comportamento da professora em relação a eles. Para ser professora de bebês é importante estar próxima, ouvir, tratá-los sempre como sujeitos de direitos no meio social e compreender o desenvolvimento como organicamente social.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS SUJEITOS

A Educação Infantil, juntamente com seu grupo social de pertencimento, tem um papel muito importante para alçar o desenvolvimento dos bebês e crianças e resguardar muitos de seus direitos. Muitas bebês permanecem mais tempo na creche do que em casa, já que, em período integral, alguns chegam a passar quase 12 horas por dia nas instituições educativas. Para que haja um bom trabalho educativo, as professoras precisam dar conta de dar afeto, atenção, cuidado e educação para todos de forma simultânea e, ao mesmo tempo, singular e individual. Para que isso seja possível, são necessárias as condições materiais e humanas adequadas em um ambiente educativo que preze pelo desenvolvimento integral dos sujeitos - o que, infelizmente, não é a realidade em muitas das instituições públicas e privadas da Educação Infantil.

Para entender melhor como o processo educativo de bebês e crianças pequenas se dá hoje, é preciso fazer um rápido resgate histórico. A história da Educação Infantil vem permeada de disputas sociais e políticas.

No Brasil a educação e o cuidado das crianças pequenas iniciou-se no mesmo momento em que aconteceu a urbanização, a industrialização, a divulgação do discurso médico-higienista, a transformação na organização da família e a criação da república. Houve a passagem de um modelo colonial-patriarcal e escravocrata (com forte hierarquia entre homens/mulheres, adultos/crianças, brancos/negros) para a criação de uma família nuclear republicana. [...] Essa família daria às crianças educação, atenção, carinho e controlaria objetivamente seus contatos e formas de relação com o mundo externo (BARBOSA, 2000, p. 96).

As creches surgiram no Brasil no sentido de acolher as crianças em situação de vulnerabilidade social, ou seja, crianças da classe trabalhadora, em meio a um processo baseado no higienismo.

As primeiras creches brasileiras surgiram como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender as mães solteiras e realizar a educação moral das famílias. Muitas vezes, elas cumprem até hoje este papel. Segundo Haddad, a creche: é um dos únicos serviços públicos destinados à população de baixa renda, que responde de uma forma diferenciada a vários itens das necessidades básicas das crianças (como cuidar, educar, alimentar), além de liberar a mulher para o trabalho e diminuir seus encargos no lar (1991, p.108). Serviam, ao mesmo tempo, como estratégia política, técnica e científica de disciplinarização das camadas populares. (BARBOSA, 2000, p. 97)

Nos primórdios da Educação Infantil no país, o cuidar e o educar se encontravam fortemente divididos, com clara demarcação de inserção e classe social. As *creches* eram incumbidas de atender às crianças pobres, originárias da classe trabalhadora, e possuíam um caráter assistencialista, de cuidado e, por outro lado, os “jardins de infância” atendiam às

crianças ricas e da classe média e possuíam um caráter educacional. Para os leigos no assunto, estas profundas marcas da história ainda persistem na memória, principalmente, como tenho observado no meu cotidiano, entre as pessoas de classes média e alta. Esses poucos ainda resistem a ouvir e reconhecer os avanços no campo da luta dos professores e professoras, que se refletiram em diretrizes e leis educacionais. Algumas pessoas persistem em acreditar que a “*creche*” é para os pobres (instituição geralmente pública, na qual, historicamente, o cuidar foi evidenciado, num sentido assistencialista) e a “*escolinha*” é para os ricos (instituição privada, em que o educar fica em evidência).

Apesar de a Educação Infantil ainda carregar sobre os seus ombros essa sombra do passado, é preciso ressaltar que a dicotomia entre público e privado não é mais uma realidade. Esta divisão de classes, onde apenas as crianças da classe dominante tinham a oportunidade de uma educação de qualidade, vem sendo quebrada justamente pelas muitas lutas e conquistas no âmbito político-educacional, que trouxeram uma série de exigências às instituições de Educação Infantil, tentando garantir a qualidade e a excelência das mesmas. A luta é árdua e, apesar de várias conquistas terem sido alcançadas, ainda há um vasto caminho pela frente. Se olharmos nos documentos e leis que regem a Educação Básica no país, podemos ver que as regras valem para as instituições públicas e privadas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação Infantil é a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Tendo em vista os estigmas construídos pela trajetória histórica, social e política da Educação Infantil no Brasil, ainda hoje os profissionais que atendem esta etapa educativa, principalmente os que trabalham com bebês na creche, tem sua formação e atuação desvalorizadas. É preciso valorizar o papel docente das professoras dessa faixa etária, que precisam ter uma noção muito ampla do desenvolvimento infantil e dos conhecimentos historicamente produzidos no campo da educação, considerando a diversidade das formas sociais e culturais instituídas, para poder educar e cuidar de forma lúdica, dentro da lógica das múltiplas linguagens, ampliando o desenvolvimento de cada bebê e criança a quem atende e educa, pois

[...] o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe

encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

[...] Cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. (BARBOSA, 2009, p. 68-69)

É preciso refutar as falácias oriundas do senso comum, do passado e das pseudociências e sair em defesa tanto dos profissionais da Educação Infantil quanto das crianças, que são sujeitos de direitos e, nessa remessa de preconceitos e desmerecimentos, acabam por serem atingidas, mesmo que indiretamente. É preciso perceber a sutileza do trabalho pedagógico, sobretudo com bebês, já que é por meio do corpo que eles se expressam (gestos, expressões, sons guturais, choro, contorções, olhares), é por meio do afeto que a comunicação se consolida e se concretiza em diálogo.

Portanto, é por meio da afetividade, do cuidado atento, do planejamento de atividades, avaliação e reflexão que o ato pedagógico se concretiza. Se são nas sutilezas que se concentram as ações concretas que construirão a *psiqué* desses bebês, quão importante é o papel da professora, sobretudo com os bebês. O cuidar está imbricado no papel da professora e está impregnado do educar. De acordo com Maranhão,

[...] o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura e pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos, habilidades que têm por base os diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimento e o cuidado humano (MARANHÃO, 2000, p. 120)

A autora completa ainda que

Ao responder às necessidades expressas pelas crianças e escolher determinados procedimentos para fazê-lo, a família e o educador infantil interagem com elas, atribuem significado a suas expressões, ou seja, educam (MARANHÃO, 2000, p. 121).

Assim, o cuidar e o educar se interligam. O desenvolvimento humano é um encadeamento de condições, intenções, interesses, onde, segundo Wallon, os campos funcionais (movimento, afetividade, conhecimento e pessoa) se interconectam, se sobrepõe e se opõe de forma dialética (GALVÃO, 1998). São como um conjunto de “ímãs” em perfeita sincronia de atrações e repulsões: quando um desses ímãs se move ou se modifica, toda estrutura se reorganiza. Os que antes se atraíam, agora se afastam, formando uma nova configuração sem, no entanto, eliminar nenhuma das partes.

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência) (GALVÃO, 1998, p. 32).

Por essa lógica, de acordo com a perspectiva walloniana, se não for dada a devida importância ao afeto na primeira infância, o sujeito corre o risco de ter sequelas pela falta de empatia, tais como problemas com a comunicação, dificuldade de concentração, raciocínio lógico mal desenvolvido etc³. Pequenas ações podem gerar uma série em cadeia, acarretando prejuízos ou benefícios no que concerne à constituição do sujeito. As marcas afetivas se tornam visíveis no corpo da criança, parte dessas marcas estarão impregnadas no corpo desse sujeito quando adulto.

A substância semântica do corpo não é o som, mas os gestos, mímicas, posturas, olhares, deslocamentos e os distanciamentos do outro ou de um objeto” (LEBRETON apud BUSS-SIMÃO, 2019, p. 60). O corpo como expressão e comunicação revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade no modo como nos relacionamos corporalmente com o outro, revela e informa também se estamos dormindo bem, alimentando e exercitando de forma saudável, se estamos doentes, se estamos tristes ou alegres, tensos ou maravilhados (BUSS-SIMÃO, 2019, p. 60).

O adulto, sempre que possível, deve se abaixar para explicar uma situação para a criança, mediar conflitos, estar de frente, na altura dela: para isso é necessário o toque, estar próximo, olhar nos olhos. A psicogênese da pessoa completa (GALVÃO, 1998) se exemplifica em momentos costumeiros no ambiente da Educação Infantil. Nas situações aqui exemplificadas, o afeto está presente na forma como a professora fala, no tom de voz, na sua postura corporal. São ferramentas corporais que demonstram a afetividade, trazendo de forma expressiva emoções, sentimentos e preocupação com a criança. A afetividade é uma via de mão dupla, pois é contagiosa e afeta a criança, sendo até capaz de transformar emoções (da raiva para a calma, do choro para a gargalhada).

A motricidade está presente de forma bem atuante. A criança utiliza seu corpo para a comunicação e a professora também utiliza o seu corpo para poder fazer com que a criança se perceba como sujeito e, também, para que tenha uma comunicação mais clara entre ambas. A cognição está a todo vapor, a criança vai formando ideias sobre o mundo e seu corpo, gerando novas formas de pensar, de resolver problemas e situações de conflito, a partir do jogo de afetos e expressões que estão acontecendo. Neste momento, a criança está em constante

³ Quero deixar claro que não é uma relação mecânica, ou seja, essa não é uma relação de causa e efeito que sempre se concretiza. É preciso ter em mente que no processo de desenvolvimento perpassa uma infinidade de relações e de detalhes que afetam cada qual de uma certa maneira.

alteração, mudança e reformulação, enfrentando crises – antíteses que se contrapõem ao momento atual (tese) e que resultam em sínteses (sempre provisórias).

Do carinho acalentador ao limite necessário, o afeto também está nos momentos de firmeza, de disciplina, de severidade. Ser firme, dar uma “bronca”, dizer “não” deveria também ser visto como afeto e não como desafeto. A afetividade contempla todas essas formas de relação com as crianças. Afeto não está somente relacionado a um ato de carinho. Interceptar e mediar conflitos entre as crianças, por exemplo, é uma atitude transformadora, esta gera uma série significativa de mudanças e alterações no sistema cognitivo delas, fazendo com que reformulem modos de ação, de resolução de problemas, de raciocínio lógico.

[...] quero ressaltar a importância de as professoras de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo a auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas. Volto à discussão do determinante para a prática pedagógica de perceber cada uma das crianças como um ser único e especial, que não está pré-definido, mas está aberto para a surpresa e para o maravilhamento, que vão se mostrando ao longo da jornada educativa de quem olha com interrogação para a pequena criança. (TRISTÃO, 2004, p. 146)

Para “perceber cada uma das crianças como um ser único e especial”, a professora deve perguntar e elas antes de julgá-las, estar mais atento sinesteticamente ao corpo das crianças para poder decifrar suas expressões e, desta forma, criar um diálogo saudável, com respeito à autonomia e à cultura por elas produzida. O adulto não é detentor de toda sabedoria e não há apenas uma forma imutável de se realizar ações; as crianças muitas vezes trazem soluções novas, inteligentes e muito criativas e, se o adulto estiver desatento, ele irá boicotar e limar essa sabedoria e a autonomia de pensamento que estava sendo construída pelas crianças pelo fato de não lhes dar espaço ou julgá-las de forma negativa, desestimulando os processos mentais riquíssimos que estão se formando naquele momento. A criança precisa de espaço e mediação para construir, à sua maneira, seu raciocínio lógico, elaborar conceitos, saber reagir às intempéries da vida. O afeto também se encontra no respeito do adulto em relação à criança. Ele deve perceber a criança como um sujeito de direitos e não como “adulto em miniatura” (ARIÈS, 1981) ou, ainda, como um ser inferior ao adulto.

Levar a sério as emoções e respeitar as formas de comunicação do bebê é, também, uma demonstração de afeto. A criança que é tratada com esse tipo de respeito tem mais segurança e se permite fazer parte daquele grupo com mais autonomia e empoderamento. A docência na Educação Infantil, principalmente com os bebês, está ancorada nas sutilezas das relações.

Estou partindo do entendimento de que educar crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza. [...] Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas (TRISTÃO, 2004, p. 134-135).

Para ser professora é preciso estudo, qualificação profissional, engajamento sócio-político e ter em mente o tempo todo uma intencionalidade pedagógica. A sala de referência (no caso da Educação Infantil) não é a extensão da vida particular do bebê. Ter como guia os objetivos docentes para com as crianças do grupo significa estar sempre planejando, refletindo e modificando os planejamentos. É colocar sempre em questão as verdades absolutas e entender que ali, naquele espaço educativo, as crianças têm o direito a uma educação com qualidade, respeitosa com as diversidades e crítica.

Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho (BARBOSA, 2009, p 37-38).

O foco da professora tem que ser guiado pela intencionalidade pedagógica. Sem ela, não há uma educação plural, de qualidade e que permita planejar, refletir e criticar a si mesma. E é por meio de um planejamento flexível, que coloque a professora em um estado constante de atenção, procurando refletir, reavaliar e ressignificar suas ações, que a atividade docente se dará de forma coesa, responsável e agregadora.

Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. [...] A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento (BARBOSA, 2009, p. 37).

É preciso considerar todo o ambiente educativo enquanto pedagógico, onde os profissionais devem seguir as normativas estabelecidas pelas leis e regulamentos que regem a Educação Infantil, levando em conta que as crianças são sujeitos de direitos, que atuam, pensam, articulam e carregam consigo, incrustados em seus corpos, a cultura e os costumes de sua comunidade. As crianças muito contribuem com o contexto educativo, trazendo diversidades, singularidades e o seu encantamento com o mundo. Basta que as professoras estejam abertas para ouvir e respeitar, de forma inclusiva, sempre atentas às peculiaridades dos que ali vivenciam suas experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que os trabalhos acadêmicos deveriam sempre levar em conta a amplitude de alcance dos mesmos, tendo em vista sempre uma escrita que acolha, envolva e que seja simples a ponto de ser compreendida também por leigos no assunto. Busquei destrinchar a teoria de Wallon a ponto de explicar os conceitos de forma acessível, tanto às professoras quanto aos responsáveis por bebês e crianças e a todos e todas que se interessem pela temática aqui discutida, como uma forma de difundir e qualificar a relevância da afetividade, principalmente na primeira infância. Para a conclusão da pesquisa, irei fazer um destaque dos principais pontos e conceitos abordados.

A **psicogênese da pessoa completa** é a forma de pensar o indivíduo em sua integralidade, onde cada campo funcional depende do outro para se desenvolver, sem uma hierarquia entre eles. Esse conceito é o alicerce teórico de Wallon, de onde se erguem todas as ramificações de seus estudos. Os **campos funcionais** se dividem em quatro: afetividade, inteligência, motricidade e a pessoa como um todo. A partir da relação intrínseca e multilateral que ocorre entre eles, pude destacar neste trabalho a não-hierarquização dos mesmos e a dialética da teoria walloniana.

O autor também traz outro conceito que está na base de sua teoria, que é a **não-linearidade do desenvolvimento**. Wallon acredita que o desenvolvimento se dá de forma que a evolução do sujeito seja permeada de avanços, recuos, crises e contradições, onde acontece um jogo de predominância entre os campos funcionais. Além disso, o autor defende a existência da **superposição de planos**, rompendo mais uma vez com a ideia de um avanço gradual, em etapas, afirmando que um plano ou dimensão depende de outro e que todos se desenvolvem de forma simultânea, sem que haja um desenvolvimento isolado de cada plano.

A partir dessa perspectiva dialética, destacam-se três leis: **preponderância funcional**, conceito que demarca o predomínio da afetividade ou da cognição em cada fase de desenvolvimento dos sujeitos; **alternância funcional**, é o vai e vem do predomínio dos campos funcionais, onde há uma incorporação dos avanços acontecidos no estágio anterior (GALVÃO, 1998); e **integração funcional**, que destaca a incorporação de questões das fases anteriores, resignificando e ao mesmo tempo se diferenciando delas. Cabe reforçar que, para o autor, o desenvolvimento é **organicamente social**, ou seja, está profundamente implicado na sociedade e na cultura vivenciadas pelo bebê.

Apesar de o autor rejeitar a proposição de um desenvolvimento em etapas, ele pode ser dividido em estágios, sempre levando em conta a dialética de sua teoria e os conceitos base da

mesma. O último conceito a destacar nesta conclusão é o processo que acontece entre um estágio de desenvolvimento e outro: as **crises**. Elas surgem nos movimentos que acontecem principalmente entre um estágio e outro, e são reflexos dos redimensionamentos que estão acontecendo internamente, da reorganização mental. É o “caos” que antecede a acomodação dos planos mentais.

Essa pesquisa teve como objetivo compreender a importância da afetividade no primeiro ano de vida dos bebês, a fim de desenvolvê-los em sua integralidade. No decorrer deste trabalho pude dialogar com algumas autoras e autores, bem como trazer reflexões da prática aliada à perspectiva teórica de Wallon, podendo mostrar que, além de um campo funcional, a afetividade também é um estágio de desenvolvimento, o primeiro deles. É por meio da afetividade que o bebê se comunica e interage com o mundo à sua volta, podendo assim se desenvolver e ampliar suas formas de se relacionar, aprender e se movimentar. É a afetividade que inicia o desencadear das alternâncias funcionais, propiciando então o suporte para o estágio seguinte, que tem o foco nos processos cognitivos e motores.

Wallon se torna uma importante figura para pensarmos a Educação. É em Wallon que podemos tecer uma prática mais voltada para a horizontalidade da relação entre a professora e o bebê, pois compreender sua forma de pensar pode auxiliar na comunicação e em permitir um olhar mais atento para esses bebês e crianças, de fato, como sujeitos de direitos, detentores de cultura e de sabedoria.

Buscar na perspectiva walloniana o entendimento dos sujeitos é encantador e pode promover professoras mais atentas e conscientes. A teoria de Wallon consegue “abrir a mente” da professora para perceber e compreender os momentos de crise das crianças enquanto processos saudáveis e porque e como eles operam. Ele também mostra a conjuntura entrelaçada dos campos funcionais, demonstra por A mais B que o desenvolvimento se funda em avanços e retrocessos, em crises e reformulações para poder progredir. Sua teoria faz com que o campo da docência seja mais acolhedor e menos acusatório para com as crianças, querendo e buscando que todas se desenvolvam de acordo com um “padrão”. E, finalmente, ele traz para o ambiente da Educação Infantil o afeto e o corpo da criança, aliando numa massa disforme e de infinitas relações e interconexões a cognição e a pessoa como um todo.

Acredito e defendo a potência da teoria de Wallon. É como se ele desvendasse os mistérios da mente humana no que diz respeito ao desenvolvimento dos sujeitos. Se as professoras puderem destrinchar sua teoria e usá-la como tela, poderíamos de fato ter professoras que levassem em conta as singularidades de cada criança, que percebessem o entrelaçamento dialético do biológico e do social no cruzamento dos espaços educativos e da

comunidade, das crianças e dos adultos. Faz-se possível ter um olhar no conjunto, mas também nas potências criadoras e culturais da multiplicidade de sujeitos de direitos que são todos esses bebês e crianças que circundam e circulam os ambientes pré-escolares.

REFERÊNCIAS

- AFETO. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa - Michaelis. Editora Melhoramentos. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. 111 p.
- BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. In: MORO, Catarina; Vieira, Daniele Marques (Org). **Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente**. Curitiba: NEPIE/UFPR. 2019. p. 53- 88.
- CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário Técnico de Psicologia**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 406 p.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 21. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 85-98.
- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 21. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 35-44.
- EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018. Ilustrações: Aldo Fabrini.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- GRANDINO, Patrícia Junqueira. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 31-43.
- INEP. **Censo Escolar de 2019: sinopses estatísticas da educação básica**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre Saúde e Educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 111, p. 115-133, dez. 2000.

PINTO, Fausto Eduardo Menon. **Por detrás dos seus olhos:** a afetividade na organização do raciocínio humano. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês:** um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução: Claudia Berliner.