

A CRISE DE OPOSIÇÃO DOS 3 ANOS DE IDADE E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO PEDAGÓGICO SEGUNDO A ABORDAGEM WALLONIANA.

Aline Aparecida Buzato*

Profa. Dr^a. Tânia dos Santos Alvarez da Silva**

RESUMO: Por meio desta pesquisa temos como objetivo investigar e entender a fase de oposição da criança de três anos caracterizada pelo teórico Wallon, como pertencente à fase de oposição. Pretendemos entender a relação entre professor/aluno no espaço da educação infantil delimitando a sala de Infantil 3, no intuito de alcançar uma melhor compreensão sobre as interações e possíveis crises em sala de aula. Para realizar este estudo utilizamos a teoria de Wallon, assim como autores intérpretes de suas obras. Complementaremos este estudo com uma pesquisa de campo realizada por meio de entrevista redigida a professores de turmas de Infantil 3, de um município do Noroeste do Paraná, para melhor compreensão de como a relação entre esses docentes e alunos ocorrem no espaço da educação infantil. A motivação pela temática surgiu mediante o contato com a obra Walloniana na disciplina “Psicologia da educação abordagem Walloniana”, realizada no terceiro ano do curso de pedagogia assim ao associar a teoria e a prática em infantil 3, percebeu-se a necessidade de um estudo mais detalhado para melhor compreensão sobre a prática pedagógica que deve ser exercida para minimizar os conflitos vivenciados na educação infantil. Este estudo apresenta elementos que podem contribuir com a formação e com a prática pedagógica de professores da educação infantil, na medida em que favorece reflexões sobre as crises de oposição tão frequentes em crianças de três anos, a fim de que o ambiente escolar seja cada vez mais benéfico para seus usuários e permeado por relações saudáveis entre professores e alunos, bem como entre os alunos e alunos.

Palavras - chave: Abordagem Walloniana. Desenvolvimento Infantil. Crise de Oposição. Educação Infantil.

1-Introdução:

A motivação pelo tema dessa pesquisa surgiu durante a disciplina “Psicologia da Educação abordagem Walloniana” no terceiro ano do curso de pedagogia. Ao associar a teoria com a prática no infantil 3¹, percebeu-se a necessidade de um estudo detalhado, para melhor compreensão sobre a prática pedagógica que deve ser exercida em relação aos conflitos vivenciados em sala.

Sendo assim, este trabalho teve como objetivo estudar a fase de oposição exibida pela criança de 3 anos de idade, conforme preconizado por Wallon, e manifestações das condutas opositoras no convívio escolar, bem como as relações que se estabelecem entre a conduta

* Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

** Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

¹ A autora é professora em uma turma de infantil 3, em um Centro Municipal de Educação Infantil. As turmas de infantil 3 atendem crianças de idade média de três anos.

docente e reações emocionais/afetivas de crianças dessa faixa etária no cotidiano da educação infantil.

Identificamos em Wallon a possibilidade de compreendermos e melhor conduzirmos a educação de crianças, situadas no estágio do personalismo, e que frequentam a turma de infantil 3, em um determinado Centro Municipal de Educação Infantil. Enfim, utilizaremos a abordagem walloniana, por entendermos que o referido teórico analisa o desenvolvimento da criança em sua totalidade, demonstrando que em cada etapa da vida ocorrem mudanças que impactam as relações que a criança estabelece com os integrantes de seu grupo social.

Deste modo, Galvão (2012, p.103) explica que “Wallon dá destaque ao estudo das crises e conflitos que encontra no processo de desenvolvimento da criança”. Ou seja, a cada etapa da vida ocorrem crises e conflitos, por isso é importante que os educadores entendam como ocorre o desenvolvimento da criança e como estes devem proceder em relação às possíveis crises.

Nos limites deste texto delimitamos o estágio do personalismo como alvo de nossos estudos, no intuito de elucidar dúvidas em relação às condutas docentes viáveis para o trabalho pedagógico voltado a esta etapa de desenvolvimento. Vale lembrar que, de forma mais pontual, nos voltaremos à compreensão das manifestações afetivas e intelectuais de crianças que frequentam o infantil 3 e que possuem, portanto, em média 3 anos de idade.

De acordo com Wallon “Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto” (WALLON, 2010, p. 9). Entendemos que, no espaço escolar é necessário o conhecimento sobre o desenvolvimento, bem como sobre as necessidades educacionais da criança. Desse modo, o professor da Educação Infantil (E.I), deve auxiliá-la a viver de forma saudável sua infância.

Assim buscaremos entender se o desconhecimento do professor da Educação Infantil (E.I) acerca das manifestações afetivas, próprias da criança de cerca de 3 anos é fator que, potencializa as crises de oposição, tão frequentes nessa faixa etária. Em outros termos buscaremos responder ao seguinte questionamento: Qual a relação entre preparo/formação do educador da E.I e as possibilidades de diminuir/controlar as crises opositoras em crianças na faixa etária de 3 anos.

Entendemos que, o docente da E.I desconhecendo as motivações para as manifestações emocionais próprias desse estágio de desenvolvimento pode confundir as manifestações infantis como mau comportamento, assim contribuindo para potencializar as crises de relacionamento interpessoal exibidas pela criança. Portanto, consideramos que o professor, ao reunir conhecimentos sobre este período do desenvolvimento infantil poderá

auxiliar a criança a lidar com suas emoções, assim como poderá refletir sobre como o impacto de suas emoções pode dificultar ou auxiliar o trabalho em sala de aula. Com estas informações pretendemos também favorecer o estabelecimento de relações afetivas saudáveis entre professor/aluno, aluno/aluno, contribuindo não somente com o trabalho pedagógico, mas com a construção da identidade dessas crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998) é importante que o professor compreenda que, na fase de negação da criança, ela está consolidando sua identidade, ou seja, está construindo essa identidade. “Embora seja de difícil administração por parte do adulto, é bom ter em vista que esses momentos desempenham um papel importante na diferenciação e afirmação do eu.” (BRASIL, 1998, p. 24).

A escola e principalmente a E.I “[...] ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um papel importante na formação da personalidade da criança”. (GALVÃO, 2012, p. 101).

Para responder ao problema proposto, esta pesquisa apresenta caráter misto. Ou seja, é composta por estudo bibliográfico, complementado por entrevista dirigida com professores que atuam em turmas de infantil 3, em um determinado Centro de Educação Infantil, situado no Noroeste do Paraná. O texto, com a apresentação da pesquisa, foi organizado em forma de artigo.

Para condução da pesquisa empírica foi adotada entrevista semi estruturada, por meio da qual professores de infantil 3 tiveram a oportunidade de expor suas condutas e anseios em relação aos alunos atendidos.

Escolhemos fazer uma entrevista com educadores desta faixa etária, pois compreendemos que “[...] entrevista é essencialmente uma comunicação verbal e consiste em um tipo de interação com objetivos específicos, que visa a compreensão de como os sujeitos percebem e vivenciam determinada situação ou evento que está sendo focalizado.”(FRASER e GONDIM, 2004, p. 146).

Assim a entrevista com estes educadores visou contribuir para o entendimento de como as crises de oposição dos três anos estão sendo vivenciadas em sala de aula e como tais professores procedem em relação a elas.

Sendo assim compreendemos que esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois Segundo Mucchielli (1991 apud Holanda, 2006, p. 363)

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por

essência, não são passíveis de serem medidos eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”.

Organizamos este artigo em quatro seções. Nas três primeiras apresentamos a pesquisa bibliográfica, com objetivo de apresentar o desenvolvimento da criança segundo os estágios da teoria de Wallon, principalmente o estágio do personalismo. Posteriormente discutimos as entrevistas que foram realizadas com educadoras de infantil 3.

2- Os Estágios do Desenvolvimento segundo Wallon.

Para Wallon no desenvolvimento humano é possível verificar a sucessão de várias etapas, sendo estas identificadas por suas características próprias. Conforme Galvão (2012), as etapas de desenvolvimento do indivíduo ocorrem de forma descontínua existindo rupturas, retrocessos e reviravoltas.

Neste contexto, Mahoney (2007) menciona que os processos pelos quais o indivíduo passa estão relacionados às mudanças, sendo que, estas transformações ocorrerão desde o nascimento até o término de vida. Assim “Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases [...]” (GALVÃO, 2012, p. 43). Deste modo, cada etapa do desenvolvimento é apresentada a partir de suas características próprias, sendo estas distribuídas em cinco estágios, a saber: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e o estágio da adolescência.

Segundo Mahoney (2007), tais estágios só ganham sentido por estarem em uma sucessão temporal. Deste modo, cada estágio será uma preparação para o próximo, portanto é possível perceber o comportamento predominante em cada fase da criança, que reage a cada uma das etapas, conforme os recursos dos quais dispõe naquele momento.

Alternância Funcional – as determinações de fatores afetivos e de fatores cognitivos.

Em cada etapa de desenvolvimento – conforme descrito por Wallon - a evolução da criança não é algo linear e uniforme. Ao contrário disso, essa evolução é marcada por mudanças bruscas e pela alternância entre períodos de predominância afetiva e por períodos nos quais detectam-se a preponderância cognitiva.

Assim, como dito por Galvão “Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas.” (2012, p. 45). Em cada

etapa, o interesse da criança estará voltado ou para o aspecto afetivo (para as pessoas), ou para o mundo, ou seja, com predominância cognitiva.

Conforme Dantas (1992, p. 90) “[...] a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados.” Deste modo a cada etapa da vida aspectos afetivos e cognitivos terão predomínio, assim como um dependerá do outro para evoluir, o afetivo dependerá do cognitivo e vice versa.

Podemos perceber que nos Estágios Impulsivo Emocional, do Personalismo, e da Adolescência há um predomínio da afetividade. O indivíduo se volta para si, enquanto nos estágios sensório motor e projetivo e no categorial há um predomínio cognitivo, que impulsiona o sujeito para o conhecimento do mundo. Estes momentos de predomínio ora afetivo, ora cognitivo são evidenciados nas diferentes etapas de desenvolvimento.

Mahoney (2007, p. 14) explica que “[...] quando a direção é para si mesmo – centrípeta – o predomínio é do afetivo, quando é para o mundo exterior – centrífuga – predomina o cognitivo.” Deste modo, passemos à compreensão de algumas características centrais, dos cinco estágios de desenvolvimento infantil, conforme proposto na teoria walloniana.

2.1.1 Estágio impulsivo emocional

O primeiro estágio descrito pelo psicólogo é o impulsivo- emocional. Esta fase situa-se entre o nascimento e o primeiro ano do bebê. Segundo Duarte e Gulassa (2007), neste período de vida há dois momentos: o da impulsividade motora e o emocional.

No primeiro momento entre o nascimento até os três meses de idade, o bebê se encontra na fase da impulsividade motora em que este se manifesta somente, por reflexos e movimentos impulsivos. Conforme Duarte e Gulassa (2007) o desconforto que a criança sente nos primeiros meses, em razão da ansiedade e dos momentos de espera acabam contribuindo com as descargas motoras, tal impulsividade contribui com a diminuição do estado de tensão. Segundo as autoras, a criança se manifesta com o seu meio, com movimentos reflexos, impulsivos e de forma não intencional, tais manifestações são chamadas de impulsividade motora.

Para Wallon (1975, p. 153) o bebê

[...] é um ser cujas reações precisam de ser completadas, compensadas, interpretadas. Ele próprio incapaz de fazer qualquer coisa, é manipulado

pelos outros, e é nos movimentos dos outros que as suas primeiras atitudes vão tomar forma.

Posteriormente, como dito por Duarte e Gulassa (2007, p. 25) “As transformações das descargas motoras em meio de expressão e comunicação caracterizam o estágio emocional.” Neste segundo momento ocorre uma troca entre o bebê e o adulto fazendo assim, com que as reações da criança e do adulto estabeleçam uma reciprocidade.

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. (DUARTE e GULASSA, 2007, p. 25).

Conforme as autoras é nessa troca, entre bebê e adulto, que as primeiras manifestações expressivas surgem na criança. Deste modo, dependendo de cada situação, o bebê pode manifestar-se demonstrando dor, tristeza, alegria ou cólera.

Ocorre assim uma troca do bebê com o meio humano de forma afetiva. Surge uma comunicação recíproca entre eles, e é por meio das manifestações do bebê, que o adulto é levado a atender suas (do bebê) necessidades.

2.1.2 Estágio Sensório-Motor e Projetivo

O estágio Sensório –Motor e Projetivo tem início por volta de um ano de idade e se estende até os três anos. Neste estágio a criança tem necessidade de explorar o meio físico. Também nesse estágio ocorre o início da linguagem.

Galvão explica que, nesta etapa “A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental neste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem.” (2012, p. 44).

Deste modo, a criança ao adquirir os movimentos da marcha e preensão tem a possibilidade de descobrir o meio em que se encontra o que antes não era possível, pois ela dependia do outro para se locomover. Com a aquisição da linguagem, a criança adquire novas possibilidades. Uma delas é a de demonstrar sua opinião argumentando de seu modo. Sendo assim, como dito por Galvão “a linguagem como a marcha, abre à criança um mundo novo, mas de outra natureza: o mundo dos símbolos.” (2012, p. 118).

Para Costa (2007) o segundo momento deste estágio que diz respeito ao seu caráter projetivo, se caracteriza por meio do ato mental sendo projetado pelos atos motores, ou seja, a

criança utiliza de gestos (motor) para demonstrar o seu pensamento (projetivo). O exemplo deste fenômeno, conforme Costa (2007) pode ser observado quando a criança, por exemplo, demonstra, pelos gestos, as dimensões de um objeto. Assim, ao falar de um presente, como uma bola que ganhou, abre os braços para explicar o tamanho. Nessa fase, para se fazer entender a criança utiliza de gestos que precedem a palavra.

2.1.3 Estágio Personalismo

De acordo com Galvão (2012), o estágio do personalismo abrange a faixa etária dos três aos seis anos de idade. Por ser nosso objeto de estudo, este estágio será apresentado de forma mais detalhada em momento posterior. Nesse momento, contemplaremos algumas características essenciais para compreensão deste estágio.

Conforme Bastos e Dér (2007), o estágio do personalismo é marcado por três fases, a de oposição, sedução e imitação.

Aos três anos de idade tem início à crise de oposição ao outro. De acordo com Wallon (1971, p. 245), “Por volta dos três anos, opera-se uma reviravolta assaz violenta, nos modos da criança e em suas relações com o ambiente.” Desta forma, como dito por Wallon “[...] a pessoa entra num período em que a sua necessidade de afirmar, de conquistar a sua autonomia, vai lançá-la inicialmente numa série de conflitos.” (2010, p. 184).

Posteriormente na segunda fase do personalismo, ocorrerá à fase da sedução ou idade da graça, neste momento a criança necessita ser admirada pelo outro, para que se sinta admirável dependerá, exclusivamente, da atenção do outro.

A imitação será a última fase do personalismo. Nesta etapa a criança passará a imitar as pessoas que ela admira e, que estão ao seu redor. O outro a ser imitado pode ser algum familiar, bem como, alguém de seu ambiente escolar.

Segundo Amaral (2007), no estágio do personalismo o elemento que se sobrepõe no desenvolvimento é a afetividade. A construção psíquica do eu, neste estágio, resulta da diferenciação entre o eu e o outro.

2.1.4 Estágio Categorical

O Estágio categorial tem início aos 6 anos, e término previsto para os 11 anos de idade aproximadamente. Este estágio é marcado pelo desenvolvimento intelectual, assim conforme Amaral (2007), a criança nessa fase desenvolve e amplia a atenção, possibilitando

fazer determinada atividade por mais tempo, sem dispersar-se. É nessa idade que a criança começa a sua fase de escolarização.

Nesta fase a criança já consolidou a diferenciação entre si e o outro. Para Mahoney (2007) com a diferenciação nítida entre a criança e o outro, se torna possível a exploração mental do mundo físico. Com isto, a criança passará a agrupar, classificar, categorizar enfim, a organizar por categorias lógicas, o mundo ao seu redor.

Portanto como explicitado por Wallon (1975, p. 213):

A criança torna-se então capaz de reconhecer num elemento, por exemplo numa letra do alfabeto, uma unidade que pode combinar com outras em conjuntos variados: a mesma letra pode entrar em diferentes sílabas, em diferentes palavras.

Conforme Galvão (2012, p. 44) “[...] 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 preponderância do aspecto cognitivo”. Para Amaral (2007), no aspecto do desenvolvimento intelectual pode-se perceber grandes saltos.

Em relação ao ambiente social, Wallon (1965) comenta que a criança percebe-se como uma unidade que pode pertencer a vários grupos. Assim, conforme suas necessidades, a criança escolhe o seu grupo, podendo ou não, ser aceita pelas demais crianças. Nessa fase, a criança também é capaz de formar o seu próprio grupo.

Wallon (1975, p. 174) comenta que “O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela”.

Para Amaral (2007) o que determinará a personalidade infantil será o contato com o meio humano, de onde a criança provém. Nesta perspectiva Wallon (1975, p. 167) afirma que “Os meios onde a criança vive e os que ambicionam são o molde que dá cunho à sua pessoa.”

O estágio categorial é dividido em duas partes. Na primeira identifica-se o sincretismo², na segunda fase há a formação de categorias para classificar a realidade.

2.1.5 Estágio da Adolescência

Por volta dos 11 aos 12 anos de idade a criança inicia uma nova crise em seu processo de formação de personalidade, a crise da puberdade. De acordo com Dér e Ferrari (2007), este

² No sincretismo, o pensamento da criança é confuso. Em outras palavras, ela manifesta dificuldades para interpretar a realidade de forma objetiva.

estágio do desenvolvimento será o último e o mais movimentado, pois separa a criança do adulto que ela será. Também nesse estágio, o adolescente experimentará modificações corporais impostas pelo amadurecimento sexual, e também transformações psíquicas.

Neste estágio, em razão das modificações fisiológicas, o indivíduo se obriga a reorganizar seu esquema corporal. Do mesmo modo que ocorre no estágio do personalismo, o adolescente manifesta transformações em sua personalidade. Conforme Dér e Ferrari (2007, p. 61) “Reajustar-se ao novo corpo vai exigir um mergulho para dentro de si, o que provoca o retorno para si mesmo [...], confirmando a lei de alternância entre as fases orientadas para a realidade das coisas ou para a edificação da pessoa”.

Este estágio será caracterizado pela preponderância da afetividade. Ao longo do processo de construção de sua identidade, o adolescente manifestará o desejo de encontrar o par ideal para si, podendo este ser real ou imaginário. Nesta última etapa do desenvolvimento, Dér e Ferrari (2007, p. 67) comentam que o desenvolvimento da personalidade pressupõe um movimento de identificação e de diferenciação com o outro, pois será o:

[...] fruto dos sucessivos exercícios de incorporação e expulsão do outro que a criança vem realizando ao longo dos diferentes estágios, a fim de se libertar da estreita dependência social e tornar-se indivíduo. Assim, sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e de identificações.

3-Refletindo sobre a criança do Estágio Personalista

Como já anunciado, a criança do estágio personalista encontra-se na faixa etária compreendida entre os três e seis anos de idade. Como já discutido anteriormente, este estágio é marcado por três condutas que o caracterizam: a oposição, a imitação e a sedução.

Na fase de oposição a criança emprega diferentes estratégias para distinguir-se do outro. Uma dessas estratégias é a tentativa de tomada ou defesa da posse do objeto. Nesse momento, quando ela expressa “meu” e “teu” ela discrimina e luta pela posse, de forma competitiva, com o sentimento de propriedade. A esse respeito, Wallon explica que:

A criança percebe que, caso tenha dado seu brinquedo, deve renunciar a ele definitivamente, assim como o presente recebido constitui para ela um direito incontestável. Caso seu bem seja dado sem seu consentimento a alguém, sente-se frustrada, não em seu desfrute das coisas, mas em sua pessoa. (2010, p.185)

A despeito de esclarecimentos, que a criança possa receber a respeito dos seus direitos e dos direitos dos colegas, em relação à propriedade dos objetos e brinquedos, ela apresenta dificuldades em aceitar os direitos do outro. Assim, quando, por exemplo, lhe é emprestado um determinado objeto que lhe agrada, frequentemente, a criança manifesta dificuldades em devolvê-lo, buscando tirar vantagem, por meio das manhas, da mentira e da força, no intuito de conseguir o que quer. A criança também acredita que, se algo é seu, ela pode tomar de volta por meio da força. (Wallon, 2010).

A relação entre crianças será, conforme Wallon (1971), pautada no interesse. A criança frequentemente se comparará ao outro, e se aproximará das crianças com as quais acredita poder obter alguma vantagem. Quando percebe que o outro pode demonstrar alguma superioridade, a criança por vezes tentará “destruí-lo”, de algum modo. Sendo assim, em uma atividade lúdica, ao perceber que o colega é mais hábil que ela, a criança tentará perturbar o outro. A criança desta fase não aceita que o outro se revele superior, e busca sempre obter *status* de superior.

O contundente processo de construção da identidade, experimentado pela criança da fase personalista, faz com que suas reações diante do outro sejam conflituosas:

A criança opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela, o não-eu: combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do outro, buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada, expulsar do eu o não-eu. (GALVÃO, 2012, p. 53).

É possível dizer que, a criança na idade dos três anos está em constante confronto com as pessoas que a rodeiam, por estar demonstrando a sua autonomia e seu ponto de vista, conforme seus ideais. Para Wallon (1975) neste período a criança possui atitudes de insatisfação que marcarão de forma prolongada o seu comportamento com o meio social.

A respeito dessa identidade em formação, Wallon (1971, p. 249) explica que:

O desdobramento efetuado entre a sua personalidade e a dos outros, incita a criança a experimentar o poder da sua, utilizando para tanto todas as circunstâncias favoráveis. Com as pessoas passíveis de caírem sob seu domínio [...], consegue cometer erros ou faltas, de modo intencional, a fim de ser repreendida e para obter que os demais nela fixem a atenção.

Posteriormente à fase de oposição da criança surge a fase da sedução ou idade da graça. Nesse momento em particular, a criança necessita ser admirada pelo outro, para que seja admirada por si própria. Segundo Bastos e Dér (2007, p. 42) “A criança tem necessidade

de ser prestigiada, de mostrar que tem qualidades a ser admiradas, ou melhor, de se mostrar no que ela acredita poder agradar aos outros para obter exclusividade de atenção”.

Além de querer demonstrar ao outro o que consegue fazer para ser o centro das atenções, a criança também, torna-se ciumenta. Wallon (1975, p. 211) explica que, “[...] o ciúme é uma causa de ansiedade frequente nesta etapa da vida afetiva”. Ao por exemplo, nascer o irmão, a criança não se coloca em lugar de mais velho e quer que a atenção não se volte ao recém nascido, desejando assim estar no lugar do mais novo.

Com isto, a criança não consegue atribuir ao outro, o que pertence ao outro. Recorrendo ao exemplo anterior, a criança não consegue entender que não é mais o caçula da família e assim, não consegue atribuir a si, o papel que lhe pertence no novo momento de organização familiar. Todos os conflitos da fase personalista, em geral, provocam um grande sofrimento para a criança.

Depois da fase da sedução ou idade da graça, a criança passará para a imitação. Assim, a imitação constitui-se na terceira fase do personalismo. A criança imitará as pessoas que estão ao seu redor, pessoas essas pelas quais a criança sente admiração. Entre as pessoas que podem lhe causar admiração e que podem erigir-se em modelos estão os pais e/ou o seu professor.

Para Galvão (2012), a criança na imitação, incorpora as atitudes e o papel social da pessoa que ela admira realizando assim, uma reaproximação ao outro que fora negado na fase de oposição. Segundo Wallon, “Em vez de ser simples gestos, a imitação passará a ser de um papel, de uma personagem, de um ser preferido e muitas vezes desejado” (WALLON, 1975, apud DÉR E BASTOS, 2007, p. 43)

4-Conduas docentes em turmas de Infantil 3: Reflexões e Sugestões.

Entendemos que, na Educação Infantil, as crianças começam a desenvolver sua identidade e autonomia. É por meio das relações entre as crianças e os adultos, que a criança se desenvolve nos diferentes aspectos de sua vida. Ou seja, é por meio da socialização e do trabalho pedagógico, que a criança desenvolve suas potencialidades.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 11).

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as

outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

Deste modo, entendemos que o espaço da Educação Infantil, por possibilitar trocas entre os indivíduos, contribui para que as crianças, por meio dessas relações, construam sua identidade. Sendo assim, o professor deve estar preparado para contribuir com a visão de mundo da criança auxiliando-a a lidar com as crises e dificuldades, respeitando a faixa etária das crianças, principalmente a fase de negação da criança de três anos.

Conseqüentemente, o professor também deve entender que ele é um modelo para seus alunos e que, suas emoções podem influenciar a conduta de seus pequenos alunos, em sala de aula. Conforme Galvão (2001), as emoções são contagiosas passando de indivíduo a indivíduo, estas necessitam ser recíprocas para serem contagiosas. Entendemos que, as emoções têm um caráter fisiológico, ou seja, são reações corpóreas. Por ser assim, o professor necessita ter um autocontrole para não demonstrar a seus alunos, as reações negativas que podem tumultuar a sala de aula.

Conforme Wallon (1971, p. 91):

A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio. Torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, complementares ou antagônicos. As emoções eclodem com larga facilidade e intensidade nas grandes multidões, pois nessa ocasião fica abolida mais facilmente, em cada um, a noção de individualidade.

Deve-se entender que, nem sempre as situações de indisciplina em sala de aula significam má conduta por parte das crianças. Conforme Galvão, estas condutas correspondem a “[...] atos que muitas vezes são simplesmente a expressão de peculiaridades próprias a fases do desenvolvimento humano” (GALVÃO, 2001, p. 28). No estágio do personalismo, as condutas da criança podem estar ligadas à construção de sua autonomia e de sua identidade. Ou seja, as condutas infantis são marcadas por características próprias de seu desenvolvimento.

Deste modo, o professor deve entender o desenvolvimento de seu aluno, e refletir sobre as condutas deste em sala de aula, identificando se os momentos de conflitos surgem por causa das emoções do próprio educador. Como dito por Galvão “O educador é frequentemente envolvido pelas intensas manifestações que partem das crianças” (2001, p.29).

Dantas (1992, p. 88) por sua vez explica a interação entre criança e adulto:

Sendo estes seres essencialmente emotivos, e trazendo a sua emoção a tendência forte, porque funcional, a se propagar, resulta daí que os adultos, no convívio com elas, estão permanentemente expostos ao contágio emocional. (...). A ansiedade infantil, por exemplo, pode produzir no adulto próximo também angústia, ou irritação. Resistir a esta forte tendência implica conhecê-la, isto é, corticalizá-la, condição essencial para reverter o processo.

Entendemos que, como destaca Galvão (2001, p. 29) “Ao analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, o educador tem maiores chances de compreendê-las, desde que se veja implicado nela”. Afinal, se as emoções são contagiosas, o educador deve ter consciência disso, entendendo assim que as reações emocionais devem ser controladas/orientadas por ele.

É preciso considerar que esta não é uma tarefa fácil, contudo, no cotidiano com as crianças é uma tarefa necessária. Sendo assim, o educador deve cuidar-se a respeito de como está expressando suas emoções: se de modo que estas venham a auxiliá-lo em sala de aula, ou seja, com emoções agradáveis ou, de modo que as emoções venham a perturbar sua relação com os pequenos alunos em sala.

5-A criança de 3 anos: O olhar do seu professor

Como dito anteriormente, utilizamos a entrevista semi estrutura com educadores de infantil 3, por considerarmos de extrema importância neste estudo compreendermos como tais educadores procedem em sala de aula com as crises de oposição da criança de três anos.

Deste modo entrevistamos sete educadores³ de infantil 3 de um CMEI situado no noroeste do Paraná. Estes educadores, todos concursados, possuem entre dois a dez anos de experiência na função.

Para realizar a coleta de dados utilizamos um roteiro de entrevista com questões relacionadas à temática. Ou seja, procuramos investigar como se manifestam as condutas opostas das crianças de três anos e qual é a mediação empregada pelas educadoras para contornar a crise e seus efeitos.

³ Para preservar a identidade das entrevistas adotaremos a numeração de 1 a 7 ao nos referirmos a cada uma delas.

A duração das entrevistas foi breve, (aproximadamente cinco minutos cada). As entrevistas foram realizadas de forma individual, no horário de intervalo de cada educador. As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas no caderno.

Os depoimentos coletados permitiram verificar que educadores que dividem funções em uma mesma sala podem manifestar visões diferentes em relação ao comportamento exibido pelas crianças.

O roteiro da entrevista foi composto por dez perguntas. Em sua totalidade as perguntas objetivaram entender a relação entre a conduta docente e as reações emocionais das crianças de infantil 3.

As perguntas iniciais do roteiro permitiram conhecer dados sobre a formação acadêmica das entrevistadas. As professoras participantes, apresentam níveis diferentes de formação como demonstrado no quadro 1.

Quadro 1: Formação acadêmica das entrevistadas.⁴

Professoras / educadoras	Formação atual
1	Ensino médio completo
2	Magistério (nível médio)
3	Pedagogia
4	Pedagogia
5	Ensino Médio completo
6	Magistério (nível médio) Graduação em Letras
7	Cursando Pedagogia

Ao serem questionadas sobre a formação acadêmica (pergunta número 1 do roteiro de entrevista), algumas educadoras revelaram que desejam buscar formação que as aproxime mais da função que exercem, como demonstra o quadro 2.

⁴ Questionamentos à educadoras de infantil 3.

Qual a sua formação acadêmica? Você possui especialização na área da educação infantil?

Seus alunos brigam entre si? Com que frequência?

Como os alunos brigam?(verbalmente, fisicamente)?

Eles questionam suas ordens e orientações?Com que frequência?

As crianças fazem birras?

O que você como professora sente nessas ocasiões? (momentos das birras, quando contestam), entre outros?

Você percebe em você que nestes momentos ocorrem manifestações: físicas de emoção. Tais como aceleração de batimentos cardíacos, voz alterada, tremor, entre outros...

Ao ficar nervosa /tensa você observa alteração no comportamento das crianças?Exemplos.

Quais técnicas você utiliza para acalmar/controlar as crianças?

Quadro 2: Formação pretendida pelas educadoras.

Professoras/educadoras	Projetos de formação acadêmica
1	Intenção de cursar pedagogia.
2	Intenção de cursar pedagogia
3	Intenção de cursar uma especialização
4	Intenção de cursar uma especialização
5	Intenção de cursar pedagogia
6	Possui graduação em Letras e especialização em literatura não há intenção de realizar outros cursos
7	Está cursando pedagogia

As demais perguntas apresentadas às entrevistadas cumpriram a função de conhecer a realidade das turmas de infantil 3 e a dinâmica estabelecida entre alunos e professoras. Na sequência apresentamos as questões de 3 a 10 e a síntese das respostas obtidas nas entrevistas.

No quadro 3 apresentamos a frequência da incidência de conflitos (brigas) entre alunos do infantil 3.

Quadro 3: Frequência de conflitos (brigas) entre alunos do infantil 3.

	Sempre	Algumas vezes
Alunos da prof ^a 1		X
Alunos da prof ^a 2		X
Alunos da prof ^a 3	X	
Alunos da prof ^a 4	X	
Alunos da prof ^a 5	X	
Alunos da prof ^a 6	X	
Alunos da prof ^a 7	X	

Ao observarmos o quadro 3 podemos constatar que de acordo com as educadoras, os conflitos em sala de aula são frequentes. Apenas duas educadoras afirmaram que esses conflitos são esporádicos. Tais conflitos/brigas são mencionados e analisados no quadro 4.

No quadro 4 demonstramos as condutas adotadas em momentos de conflitos entre os alunos do infantil 3.

Quadro 4: Estratégias adotadas nas brigas por crianças do infantil 3.

	Agressão verbal	Agressão física
Alunos da prof ^a 1		X
Alunos da prof ^a 2		X
Alunos da prof ^a 3	X	X
Alunos da prof ^a 4	X	X
Alunos da prof ^a 5	X	X
Alunos da prof ^a 6		X
Alunos da prof ^a 7	X	X

Considerando os quadros 3 e 4 que abordam os conflitos entre crianças no infantil 3, percebemos que, conforme explicitado pelas educadoras, as crianças de três anos empregam meios tanto verbais como físicos nos momentos de conflitos.

Conforme preconizado por Wallon, as crianças desta fase possuem um desejo de propriedade que “[...] baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de se apropriar do que é reconhecido como pertencendo aos outros. Pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança tenta transformar o teu em meu.” (WALLON, 1975, p. 156, 157)

Deste modo compreendemos que as crianças estão vivenciando a fase que Wallon denominou fase de negação. Assim, utilizando das estratégias apresentadas nos quadros 3 e 4, as crianças sentem a necessidade de expressar o sentimento de posse, de tomar o que é do outro para tornar seu.

No quadro 5 apresentamos a frequência com que as crianças questionam as ordens/orientações dos professores, segundo informações das entrevistadas.

Quadro 5: Frequência de questionamento de ordens/orientações pelos alunos do infantil 3.

	Sempre	Algumas vezes	Nunca
Alunos da prof ^a 1		X	
Alunos da prof ^a 2		X	
Alunos da prof ^a 3			X
Alunos da prof ^a 4	X		
Alunos da prof ^a 5		X	
Alunos da prof ^a 6		X	
Alunos da prof ^a 7		X	

Ao observarmos o quadro 5 constatamos que, poucas vezes, as crianças contestam as ordens e orientações dadas pelas educadoras. Conforme Galvão (2012, p. 106), algumas vezes “[...] os alunos contestam o professor ou recusam-se a realizar uma proposta feita por ele pelo simples gosto de exercitar a oposição.” Ou seja, a criança necessita posicionar-se contra o outro e muitas vezes o professor acaba sendo o alvo desta oposição. Apesar da tendência à contestação, apontada por Wallon, as crianças citadas, pelas educadoras que colaboraram com este estudo, apresentaram mais episódios de conflitos com seus pares, do que com seus educadores.

No quadro 6 apresentamos a frequência de birras dos alunos de infantil 3.

Quadro 6: Frequência de birras no infantil 3

	Sempre	Algumas vezes	Nunca
Alunos da prof ^a 1	X		
Alunos da prof ^a 2	X		
Alunos da prof ^a 3	X		
Alunos da prof ^a 4			X
Alunos da prof ^a 5		X	
Alunos da prof ^a 6	X		
Alunos da prof ^a 7	X		

Podemos constatar que muitas vezes, as crianças também empregam birras como artifícios para conseguirem o que querem. Assim, também as birras embora se constituam um

tipo de linguagem, as crianças utilizarão como recurso que substitui a linguagem verbal, sendo assim empregada como ferramenta para contestação. O quadro 6 fornece dados que, em certo sentido, se contrapõem às informações fornecidas pelas educadoras no quadro 5, quando afirmam que poucas vezes as crianças contestam suas ordens e orientações. Ora, a criança de três anos não dispõe de um refinamento de linguagem verbal que lhe permita contestar os adultos, de modo eficiente, pelo discurso verbal. Diante de sua inabilidade no uso da língua a criança recorre a meios mais primitivos para se opor à determinação do adulto, dentre esses meios se encontra a birra.

As emissões orais (não verbais), tais como gritos, grunhidos, podem ser associados à tensão do tônus muscular. Com essas manifestações, a criança tenta se expressar, demonstrar o seu desejo e frustração e tais estratégias favorecem ainda, uma descarga emocional, por meio do relaxamento do tônus que segue a crise de birra. Segundo Cerisara (1997, p. 10) “[...]a função tônica flutua de acordo com a carga emocional ou do movimento.”

O exemplo de Galvão (2012), que apresentamos na sequência, cumpre o papel de melhor exemplificar que, quando a criança está cansada ao final do dia, mas ainda continua excitada, esta frequentemente fica irritada e começa a chorar, a fazer birras, e a brigar. Nesses momentos surge o choro e ao seu término, toda tensão é descarregada favorecendo o retorno da calma, enfim, do relaxamento.

Queremos dizer com este exemplo, que a criança por não possuir uma linguagem mais elaborada e muitas vezes por estar cansada acaba se irritando e desencadeando um estado de tensão do tônus muscular. Em relação ao movimento e às emoções, Galvão (2001, p. 20-21) argumenta que:

[...] de um lado as alterações na mímica facial e na postura corporal expressam variações dos estados internos, de outro, elas podem também provocá-las. Trata-se de uma complexa dinâmica de desencadeamento, em que seus vários componentes podem ser, ao mesmo tempo consequência ou fator desencadeador.

As professoras foram também questionadas sobre os sentimentos que experimentam nos momentos de enfrentamento com seus alunos. Apresentamos as respostas no quadro 7, como segue.

Quadro 7: Sentimentos de professoras e condutas adotadas em momentos de oposição das crianças.

	Emoção exaltada (nervosismo)	Indiferença	Conduta adotada	
Professora 1	X		Tenta corrigir (sente coragem)	
Professora 2	X		Deixa a criança em seu momento, até passar a crise e depois conversa com a criança	
Professora 3	X		-----	
Professora 4	X		Apesar dos questionamentos acredita estar formando crianças críticas	
Professora 5	X	-----	-----	
Professora 6	X (Relata sentir raiva)	-----	-----	
Professora 7	X	-----	-----	

As educadoras entrevistadas relataram sentir que suas emoções, nos momentos de oposição da criança ficam exaltadas (sentimento de nervosismo), além disso, algumas educadoras comentaram sobre outros sentimentos experimentados nos momentos de oposição de seus alunos, como raiva e coragem. Com relação às condutas adotadas, a primeira professora disse que tenta corrigir quando uma criança a contesta, a segunda educadora espera a crise passar para depois conversar e a terceira complementa dizendo que, mesmo com raiva, acredita que está formando crianças críticas.

No quadro 8 apresentamos ainda, outras alterações emocionais, mais específicas, percebidas pelas educadoras no próprio comportamento, quando enfrentam os momentos de negação das crianças de 3 anos.

Quadro 8: Manifestações físicas das educadoras.

	Alteração da voz	Aceleração de batimentos cardíacos	Tremor
Professora 1	X		
Professora 2	X		
Professora 3	X	X	
Professora 4	X	X	
Professora 5	X	X	X
Professora 6	X	X	
Professora 7	X		

Ao refletirmos sobre os dados presentes nos quadros 7 e 8 confirmamos o entendimento de Wallon de que, as emoções são contagiosas. Isso porque, todas as entrevistadas relataram manifestações físicas decorrentes das alterações emocionais. “Para Wallon, o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo”. (GALVÃO, 2001, p. 23)

Assim entendemos que, por serem as emoções contagiosas, tanto os adultos como as crianças, estão sujeitas a este contágio, um influenciando o outro de forma positiva ou negativa.

Questionamos as educadoras sobre como seus alunos reagem nos momentos em que elas evidenciam alterações emocionais (nervosismo, ansiedade, entre outros). No quadro 9 apresentamos as respostas dessas professoras.

Quadro 9: Comportamento das crianças do infantil 3, em resposta às alterações emocionais de seus professores.

	Permanecem quietos	Ficam agitados	Não alteram o comportamento
Alunos da prof ^a 1	X		
Alunos da prof ^a 2	X		

Alunos da prof ^a 3		X	
Alunos da prof ^a 4		X	
Alunos da prof ^a 5		X	
Alunos da prof ^a 6		X	
Alunos da prof ^a 7			X

Ao observarmos o quadro 9 identificamos que a alteração emocional dos professores, pelo seu alto poder de contágio, contribuiu, na maior parte das vezes, para alterar o comportamento das crianças, que ficaram agitadas ou silenciosas (talvez temerosas). Nesse sentido podemos entender que, ao ficar emocionalmente exaltado, o professor influencia as emoções de seus alunos.

Considerando esta afirmação e lembrando que, como dito por Galvão, (2001, p. 29) “[...] a maior suscetibilidade do educador ao contágio corresponderia justamente aos momentos em que lhe faltam recursos, ou seja, em situações de dificuldade ou confusão, quando ele não sabe como agir”. Entendemos que, ao não saber como agir em determinados momentos, o educador se contagia com as emoções das crianças, favorecendo um desgaste maior das relações no infantil 3. É importante lembrar que “[...] o êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria.” (GALVÃO, 2001, p. 30)

A última pergunta que apresentamos às professoras foi sobre as estratégias que empregam e que acreditam ser necessárias, para acalmar as crianças do infantil 3. Suas respostas estão sistematizadas no quadro 10.

Quadro 10: Estratégias empregadas pelas professoras para acalmar as crianças.

	Utiliza música ambiente	Voz alterada (grito)	Contação de histórias (Literatura)	Recorre ao “Cantinho do pensamento”	Propõe roda de conversa
Professora 1				X	X
Professora 2	X			X	
Professora 3		X		X	
Professora 4	X		X	X	
Professora 5				X	
Professora 6				X	X
Professora 7				X	X

Ao analisar o quadro 10 podemos constatar que, para acalmar as crianças, algumas condutas são adotadas no sentido de favorecer uma mudança no estado emocional do grupo conduzindo-o a um estado de calma, e outras estratégias parecem corresponder a sanções. Dentre as estratégias que favorecem um estado de equilíbrio no grupo podemos citar: as condutas das professoras 2 e 4, que utilizam música ambiente, bem como a conduta das professoras 1, 6 e 7 que utilizam a roda de conversa como estratégia para acalmar as crianças.

Entre as condutas de caráter punitivo elencadas pelas professoras encontramos que: 100% das entrevistadas adotam o “cantinho do pensamento”, que corresponde à separação da criança, dos demais componentes do grupo, além desta prática, a professora 3 comenta que altera a voz (grita) para chamar a atenção das crianças.

Chama a atenção no quadro 10 o fato de as professoras não adotarem atividades que utilizem o corpo, como conduta para alterar o clima emocional do infantil 3. A necessidade da adoção de estratégias pedagógicas, com emprego do movimento fica evidente na observação de Galvão (2012, p. 108-109): “Ignorando as múltiplas dimensões do ato motor no desenvolvimento infantil é comum a escola simplesmente esquecer das necessidades psicomotoras da criança e propor atividades em que a contenção do movimento é uma exigência constante.”.

As atividades propostas pelas professoras exigem que as crianças se mantenham, sentadas e quietas, com toda a atenção dirigida ao professor. O objetivo das atividades, no infantil 3 precisa contemplar a mudança no estado emocional da criança. Como já foi dito, as emoções possuem caráter contagiante. Disso decorre que é necessário contagiar as crianças com outro estado emocional, que não seja a irritação e o descontentamento. Nesse sentido é possível empregar a música, a literatura e a dança como recursos, nos quais a criança participe não como mero expectador e sim, como protagonista da atividade. Nessas ocasiões, o professor deve assumir o papel de mediador intencional.

Ao deixar a criança, por exemplo, “no cantinho do pensamento” esta fica separada dos demais colegas e permanece sentada e quieta (impedida do movimento). Esta é uma estratégia punitiva e desarticulada das proposições wallonianas, que destaca a importância de se pensar na pessoa completa abrangendo a afetividade, o movimento, e a inteligência.

Nas palavras de Almeida (2007, p. 86), como educadores devemos sempre lembrar que:

Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto,

cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade.

6-Considerações finais.

Apoiados na teoria walloniana, e retomando o objetivo desta pesquisa, podemos dizer que a criança do infantil 3, no processo de constituição do eu-psíquico necessita negar e se opor ao outro. Os dados levantados nesse estudo revelam que os conflitos apresentados entre as crianças, surgem em sala de aula, pela necessidade de afirmação e construção da identidade.

Observamos também que, as emoções permeiam a atmosfera em sala de aula, podendo essas assumir caráter positivo ou negativo. A qualidade e o caráter da emoção dependem, frequentemente, da forma pela qual o professor age em sala de aula. Entendemos que em sua prática pedagógica, o professor deve utilizar recursos e técnicas que favoreçam o estabelecimento de um bom clima emocional entre suas crianças. Como dito por Almeida (2007, p. 83)

O professor pode, então, usar inúmeras técnicas para o aluno racionalizar suas emoções, tais como: oferecer situações que permitam representar a emoção (expressar-se verbalmente em textos, discussões, poesia, teatro); permitir o movimento para liberar a tensão, intercalar momentos de maior e de menos concentração etc.

Além dessas técnicas, o educador deve sempre refletir sobre sua prática em sala de aula, identificar os pontos positivos e negativos de acordo com a turma que tem, observando as características de cada aluno, e renovando sempre suas condutas frente aos desafios. Em relação a isto, Wallon aconselha aos professores que, “A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ser uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar” (WALLON, 1975, p. 366).

Galvão (2012), reportando-se às ideias de Wallon propõe que, o educador analise e identifique, nos momentos de crise, quais são os “combustíveis” que podem agravar esses conflitos, e posteriormente, depois de tê-los vivido, reflita e avalie uma possível compreensão da situação.

Tendo em vista a suscetibilidade das manifestações emocionais às reações do meio social, acreditamos que os encaminhamentos do professor, se

adequados, podem influir decisivamente sobre a redução dos efeitos desagregadores da emoção (GALVÃO, 2012, p. 105-106).

Ao realizar este estudo compreendemos o papel das emoções, na constituição dos processos psíquicos da criança da educação infantil. Orientados por Wallon, compreendemos que as atividades devem estar sempre em consonância com os propósitos de formação da pessoa completa, e isso implica em considerar aspectos como emoções, inteligência e motricidade. Nesse sentido, afirma Galvão (2012, p. 11), “Wallon volta sua atenção para a criança [...]. Enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor”.

Como resultado deste estudo, entendemos que identificar as necessidades para o desenvolvimento do aluno é papel principal do educador. Deste modo, o educador deve estar em constante formação e, a abordagem walloniana apresenta-se como um paradigma que favorece o entendimento acerca do desenvolvimento infantil.

7-Referências:

- ALMEIDA, L. R. **Wallon e a educação**. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (Orgs) Henri Wallon. Psicologia e Educação. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 71-86.
- AMARAL, S. A. **Estágio categorial**. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (Orgs) Henri Wallon. Psicologia e Educação. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 51- 58.
- BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. **Estágio do personalismo**. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (orgs) Henri Wallon. Psicologia e educação. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 39-49.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, L. H. F. M. **Estágio sensório-motor e projetivo**. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (Orgs) Henri Wallon. Psicologia e educação. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 31-38.
- CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. **Perspectiva**. Santa Catarina, v.15, n. 28, 1997. Disponível em: <<: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10629/10163>.> Acesso em: 21 Mar. 2014.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE Y. de et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85- 98.
- DÉR, L. C. S.; FERRARI, S. C. **Estágio da puberdade e da adolescência**. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (Orgs) Henri Wallon. Psicologia e educação. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

DUARTE, M. P.; GULASSA M. L. C. R. **Estágio impulsivo emocional**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs) Henri Wallon. Psicologia e educação. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FRASER, M.T.D.; GONDIM. S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p. 139-154, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 27 fev. 2014.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Expressividade e emoção: Ampliando o olhar sobre as interações sociais. **Rev. paul. Educ. Fís.** São Paulo, supl.4. p. 15-31. 2001. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo2.pdf.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

Holanda, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, p.363-372. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2013

MAHONEY, A. A. **Introdução**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA L. R. (Orgs). Henri Wallon: Psicologia e educação. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 9-18.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cláudia Berlini. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Tradução de Ana Rabaça. Porto: Estampa, 1975.

