

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

AMANDA CRISTINA NOGUEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA WALLONIANA**

MARINGÁ

2017

AMANDA CRISTINA NOGUEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA WALLONIANA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Prof^a. Ma. Natália Cristina de Oliveira

MARINGÁ

2017

AMANDA CRISTINA NOGUEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA WALLONIANA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovado em: _____

Prof^a. Ma. Natália Cristina de Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Tania dos Santos Alvarez da Silva
Universidade Estadual de Maringá

Prof^o. Dr^o. Marcos Pereira Coelho
Universidade Estadual de Londrina

Maringá, ____ de _____ de 2017.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA WALLONIANA

Amanda Cristina Nogueira¹

Natália Cristina de Oliveira²

RESUMO

O processo de desenvolvimento da criança envolve diversos fatores capazes de interferir em seu processo de aprendizagem: social, cultural, biológico, cognitivo e emocional. Durante esse processo podemos perceber diferentes modificações no desenvolvimento, e, em cada um dos períodos, o predomínio de características que permitem a interação da criança com o outro, de acordo com o contexto no qual se encontra. No ambiente escolar, especificamente na educação infantil, não é diferente, pois a criança, encontra-se em constante desenvolvimento, interage tanto com o ambiente, como com as pessoas que nele encontra. Ao contribuir na construção da relação professor/aluno durante a faixa etária de zero a cinco anos, o presente artigo tem por objetivo compreender a importância da afetividade no processo de aprendizagem das crianças da educação infantil possibilitando perceber seu papel em sala de aula e entender como esse processo ocorre. Realizamos uma pesquisa bibliográfica, trazendo como fundamentação teórica breves apontamentos sobre estudos de autores que debruçaram-se no interesse em pesquisar a psicologia da educação, tais como: Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980) e Henri Wallon (1879-1962). E, por conseguinte, com enfoque em Wallon, analisaremos a importância da afetividade na infância e suas implicações no desenvolvimento da criança, como se dá a relação entre afetividade e aprendizagem. Com essa pesquisa intencionamos responder à questão de como a afetividade, na educação infantil, pode contribuir no processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças, e compreender qual a sua importância no ambiente escolar. Assim, é válida a reflexão acerca da afetividade na construção de melhores relações entre professor e aluno nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Educação infantil.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Maringá.

² Professora Mestre do Departamento de Teoria e Prática da Educação – Universidade Estadual de Maringá.

ABSTRACT

The child development process involves several factors able to interfere in your learning process: social, cultural, biological, cognitive and emotional. During this process we can perceive different development and modifications, in each period, the predominance of features that allow the child's interaction with each other, according to the context in which it is. In the school environment, specifically on early childhood education, is no different, as the child is in constant development, interacts with both the environment and the people find it. To contribute to the construction of the teacher/student ratio for the age group of zero to five years, this article aims to understand the importance of affection in the learning process of children from early childhood education enabling realize your role in the classroom and understand how this process occurs. We conducted a literature search, bringing as theoretical foundation brief notes on studies of authors focused on interest in researching the psychology of education, such as: Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980) and Henri Wallon (1879-1962). And, therefore, focusing in Wallon, we will look at the importance of affection in childhood and their implications for the child's development, how the relationship between affection and learning. With this research we plan to answer the question of how the affectivity, on early childhood education, can contribute in the process of learning/development of children, and understand how your importance in the school environment. Thus, it is valid to reflection about the affection in building better relations between teacher and student in learning processes.

Keywords: Affection. Learning. Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

Compreender como se dá o desenvolvimento da criança até os cinco anos de idade e como acontece o seu processo de aprendizagem são fatores de grande importância no ambiente escolar da educação infantil. Esta etapa da educação básica³ faz parte de um momento significativo, e fundamental, ao desenvolvimento da criança, seja ele físico ou cognitivo. Mas, para que isso aconteça, de fato, alguns aspectos precisam ser destacados e estimulados, tal como a motricidade e a afetividade.

A criança de zero a cinco anos passa por momentos distintos no decorrer de seu processo de crescimento e maturação física e intelectual. Na maior parte do tempo ela se encontra sob predomínio da afetividade, pois depende das relações sociais para que esse desenvolvimento aconteça, assim, é preciso compreender de que maneira as relações afetivas entre professor e aluno podem influenciar no seu desenvolvimento como sujeito. Para entender essa relação é necessário, primeiramente, compreender o conceito de afetividade, para depois associá-lo ao ambiente escolar e a aprendizagem do aluno.

Para pensar nos fatores que levam ao aprendizado da criança na educação infantil é necessário buscar mais que apenas uma metodologia adequada, é preciso levar em consideração todos os fatores envolvidos no contexto da criança: sociais, culturais, biológicos, emocionais e cognitivos, cabendo ao professor possibilitar à criança condições para uma formação integral, na qual ela se desenvolva não somente em sua dimensão cognitiva e motora, mas também afetiva.

Dessa forma, buscamos compreender as questões relacionadas à afetividade por Henri Wallon. Desenvolvemos essa pesquisa para que possamos responder a seguinte indagação: Qual a importância das relações afetivas no ambiente escolar para o processo de aprendizagem nas crianças da educação infantil?

Desde o segundo ano do curso de graduação trabalho com crianças da educação infantil em um colégio privado de Maringá - PR, não atuando diretamente

³ O Art. 208 da Constituição Federal de 1988 e o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, definem que a educação básica é o período escolar entre os quatro e dezessete anos de idade, e deve ser oferecido pelo Estado de forma obrigatória e gratuita, sendo organizada em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil ofertada pelo Estado, até os cinco anos, não é obrigatória, porém deve ser oferecida de forma gratuita àqueles que procuram por esse atendimento.

em sala de aula, mas desenvolvendo atividades com as crianças, junto às professoras, em ambientes diversos da escola.

A partir desse contato com as crianças da educação infantil, foi possível perceber como a afetividade está presente no cotidiano escolar e nas relações professor/aluno, daí surgiu o interesse em compreender o que é a afetividade e como ela pode influenciar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Para isso, apresentaremos um breve estudo das teorias dos autores Lev Semenovitch Vygotsky⁴, Jean Piaget e Henri Wallon, e por conseguinte, enfatizaremos a contribuição do último intelectual citado.

Nosso artigo será dividido em três sessões: na primeira falaremos sobre as contribuições de autores fundamentais para a compreensão da afetividade no universo da aprendizagem; a seguir, abordaremos a relação entre afetividade e aprendizagem na teoria walloniana, pois a consideramos fundamental para o entendimento da afetividade; feito isso faremos toda essa ligação com a educação, especificamente, infantil; e, então encaminharemos para as considerações finais.

2 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE VYGOTSKY, PIAGET E WALLON

Nossa preocupação, nesta sessão, foi a de expor que, além de Wallon, outros intelectuais debruçaram-se sobre estudos relacionados à infância e afetividade. Para compreender tais teorias, é importante, primeiramente, entender o que levou cada um dos autores a se interessar e iniciar seus estudos a respeito da criança. Assim, apresentaremos, de forma geral, a vida e as principais obras desses intelectuais em relação à temática.

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, um pequeno povoado da Bielorrússia. Concluiu seus estudos na escola secundária em Gomel, e logo após isso, a partir de 1912, seguiu para Moscou onde cursou seus estudos universitários em direito, filosofia e história (IVIC, 2010).

⁴ O nome Vygotsky aparece grafado de formas diferentes em diversas obras, porém optamos por padronizar a escrita nesse artigo, mas mantendo a grafia de acordo com os autores nas referências bibliográficas.

Considerado “[...] um dos maiores psicólogos do século XX, nunca recebeu educação formal em psicologia” (IVIC, 2010, p.11), porém, após seu grande interesse e a sua ótima formação recebida durante seus estudos secundários, e também universitários no que diz respeito às ciências humanas, passou a se dedicar à pesquisa nessa área. Após concluir seus estudos e voltar para a cidade de Gomel, teve como fio condutor a Psicologia da arte.

Em 1920, Vygotsky recebe um diagnóstico que confirma que os sintomas que já havia sentindo há alguns anos eram de tuberculose. Esse diagnóstico o faz acelerar suas produções. A princípio, ele se dedicava a diferentes atividades, como o ensino da psicologia, seu interesse nos estudos relacionados aos problemas das crianças deficientes, seus estudos sobre literatura e psicologia da arte. Mas após seus primeiros sucessos na área da psicologia, em 1924, ele se instala em Moscou como colaborador do Instituto de Psicologia e “[...] cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos” (IVIC, 2010, p. 13).

Podemos perceber que há uma forte ligação de Vygotsky com a educação, na afirmação de Ivic (2010, p. 30), ao dizer que Vygotsky foi

[...] muito engajado em atividades pedagógicas. Ele era educador e diz-se que ele era muito bem dotado para a profissão. Membro de diferentes órgãos dirigentes da educação nacional, ele foi levado a agir sobre problemas práticos com os quais se confrontava o sistema educacional soviético da época, incluído o da passagem do ensino “complexo” para o ensino por disciplinas escolares na escola primária. Ao longo de toda sua vida, ele se interessou pela educação de crianças deficientes.

A educação, para Vygotsky, era muito mais que apenas transmissão de informações, ele via a educação como “[...] uma das fontes de desenvolvimento” (IVIC, 2010, p. 31), tendo como sua principal função assegurar esse desenvolvimento por meio de instrumentos, técnicas e operações intelectuais.

Entre os anos 1925 e 1934, junto a um grupo de grandes cientistas, Vygotsky trabalhou na área da psicologia e nos estudos de anormalidades físicas e mentais, e, interessado também pela medicina, fez o curso, a princípio, no Instituto Médico de Moscou, e depois em Kharkov – Ucrânia. Ele ainda dirigiu o departamento de psicologia no Instituto Soviético de Medicina Experimental pouco antes de sua morte por tuberculose, em 11 de junho de 1934 (VIGOTSKY, 2007).

Durante seu período de pesquisa, Vygotsky escreveu aproximadamente duzentas obras, mas parte destas se perderam. Sua principal publicação foi “Obras completas”, entre os anos de 1982 e 1984, em russo. Outras referências, também muito importantes, principalmente no que se refere ao desenvolvimento infantil, foram “Pensamento e linguagem”, publicada pela primeira vez em 1934 na URSS (ano de sua morte) e no Brasil em 1987; “A formação social da mente” publicada no Brasil em 1984; “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, publicada em 1988 no Brasil; e, em 2001, “A construção do pensamento e da linguagem”.

Embora haja muitas discussões e especulações entre as teorias de Vygotsky e Piaget não há relatos, formais, que ambos tivessem qualquer contato. No que diz respeito à Jean Piaget (1896-1980) foi um grande epistemólogo e psicólogo que jamais exerceu a profissão de educador, apesar de diversos educadores e pedagogos fazerem uso de suas obras para justificar seus princípios e práticas (MUNARI, 2010).

Munari (2010) apresenta em sua obra a vida de Piaget, que nasceu em Neuchatel, na Suíça, em 9 de agosto de 1896. Desde muito cedo Piaget travou uma luta contra os preconceitos intelectuais da época e também consigo mesmo, contra suas preocupações espirituais e idealistas, a fim de promover a ciência. Aos 15 anos de idade, em 1911, Piaget faz a publicação de seus primeiros trabalhos em grandes revistas, e é lançado na arena da confrontação científica internacional.

Em 1915, se forma na Universidade de Neuchatel, em biologia, e três anos depois, em 1918, conclui seu doutorado e vai para Zurique estudar psicologia. Seu primeiro contato com questões relacionadas à infância acontece quando, em 1919, ingressa na Universidade de Paris e recebe o convite para trabalhar com testes de inteligência infantil. Nesse momento Piaget apresenta sua metodologia

[...] como uma tentativa de associar os três métodos que a tradição ocidental até então mantinha separados: o método empírico das ciências experimentais, o método hipotético-dedutivo das ciências lógico-matemáticas e o método histórico-crítico das ciências históricas (MUNARI, 2010, p.15).

Até então Piaget lidava com crianças hospitalizadas. É com o convite para ir à Genebra, feito por Edouard Claparède e Pierre Bovet em 1921, que Piaget inicia suas pesquisas na Casa das Crianças do Instituto Jean-Jacques Rousseau, sobre “a

criança em seu meio de vida 'normal' e, sobretudo, na escola” (MUNARI, 2010, p.15). Ele também realizou trabalhos em escolas primárias de Genebra, e foi esse seu trabalho no Instituto voltado totalmente ao desenvolvimento de sistemas de educação e práticas educativas que o influenciou em sua consciência quanto aos problemas da educação. Mais tarde, após um período em Neuchatel, Piaget volta a Genebra e, juntamente a Clapadère e Bovet, assume a co-direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau e seu compromisso com a educação.

Em 1929 Piaget assume a direção do Bureau Internacional de Educação (BIE), o qual permaneceu à frente até 1968, sendo de grande relevância para a vida do teórico que pode descobrir elementos sociopolíticos essenciais na área da educação internacional. Durante os anos em que dirigiu o BIE, Piaget redigia o “Discurso do Diretor”, textos contendo elementos pedagógicos e princípios básicos de seu projeto educacional, que eram destinados ao Conselho do BIE e à Conferência Internacional de Instrução Pública.

Piaget acreditava que a educação seria capaz de salvar a sociedade. No período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ele via a educação como fator necessário para a reconstrução da civilização. Seu projeto educativo propunha “[...] uma escola sem coerção, na qual o aluno é convidado a experimentar ativamente, para reconstruir por si mesmo, aquilo que tem de aprender” (MUNARI, 2010, p.18).

Jean Piaget seguiu suas pesquisas estudando a evolução da inteligência, fundando em 1955, em Genebra, o Centro Internacional de Epistemologia Genética. Em 16 de setembro de 1980, Piaget morre em Genebra, deixando, como coloca Munari (2010, p. 26), “[...] um sinal inegável da riqueza das consequências teóricas e das sugestões concretas que sua obra pode ainda oferecer aos educadores”.

Durante sua vida Piaget escreveu inúmeras obras de grande importância para a temática do desenvolvimento da criança, como: “O raciocínio na criança”, em 1967; “A psicologia da criança”, juntamente com Inhelder, em 1968; “A construção do real na criança” e “O nascimento da inteligência na criança”, ambas em 1970; e, “O raciocínio na criança”, entre outras.

Apresentado dois dos autores mais considerados nos estudos de psicologia da educação expomos, agora, uma breve trajetória de Henri Wallon. Compreender o caminho feito pelos autores acima nos auxilia no entendimento do desenvolvimento acadêmico e intelectual realizado por Wallon, de modo que auxilia-nos a notar o que

levou esse teórico a se aproximar de questões relacionadas ao desenvolvimento da criança e da afetividade.

Wallon nasceu no ano de 1879, em Paris. Membro de uma grande família burguesa, possuía seis irmãos e irmãs, cresceu num momento em que as ideias republicanas e democráticas tomavam conta da França. No ano de 1899 entrou para a Escola Normal Superior, na qual se formou licenciado em filosofia em 1902. Atuou como docente durante um ano no Liceu de Bar-le-Duc, e a partir daí, deu início em seus estudos em medicina, o que o levou a dedicar alguns anos de sua vida para a psiquiatria infantil, em especial, às crianças com anomalias motoras e mentais (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Com a I Guerra Mundial (1914-1918), Wallon recebeu a convocação para atuar como médico durante esse período. Após isso, ele vê suas observações anteriores como sendo ultrapassadas, o que o leva a reescrever sua tese de doutorado, publicada mais tarde como "*L'enfant turbulent*". Seu interesse pela psicologia infantil, a partir de 1919, lhe rendeu o convite para ministrar conferências sobre esse tema na Sorbonne.

Wallon queria ir além, então abre um consultório no qual oferece consultas médico-psicológicas, num bairro de Paris, e, em 1922, inicia um laboratório para ensino e pesquisa, em uma escola de Boulogne-Billancourt, subúrbio de Paris, com a ajuda de alguns professores primários. Seu objetivo com esse laboratório foi o de acolher estudantes de licenciatura e da supervisão educacional e fazer pesquisas referentes ao desenvolvimento infantil através de entrevistas sobre sua adaptação na escola e no contexto social (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). É a partir disso que Wallon deixa explícito seu interesse pelo campo do desenvolvimento infantil, o que o leva a buscar relações com diferentes movimentos da Escola Nova que surgiam em diversos países (França, Itália, Bélgica, Suíça).

No ano de 1925, assume a direção do primeiro laboratório de psicologia da criança na Escola Prática de Altos Estudos de Paris e continua com suas pesquisas; porém, sem deixar de lado "[...] a preocupação de assegurar aplicações práticas, por vezes imediatas, às suas pesquisas sobre a educação infantil" (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.13). Wallon ainda cria um Instituto nacional de orientação profissional, visando oferecer orientação profissional à estudante da periferia de Boulogne-Billancourt.

Enquanto Wallon segue seu trabalho de docência no Instituto, decide provar os estudos feitos em seu laboratório, solicitando uma cadeira no *Collège de France* dedicada ao tema “Psicologia e educação infantil”, tema o qual foi aceito e estudado entre 1937 e 1949. Para Wallon, é essencial que se considerem todas as reações das crianças também em seu entorno, que se vá além do isolamento do laboratório para se fazer uma melhor análise do seu processo de desenvolvimento (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Em 1946, juntamente ao físico Paul Longevin, Henri Wallon propôs o “Projeto de Reforma do Ensino” na França, o qual nunca foi implementado, mas foi inspiração para outros projetos e reformas tanto na França como em outros países. Esse projeto veio como resultado das reflexões sobre o que era necessário para que houvesse essa reforma do sistema de ensino francês.

O projeto visava organizar a educação em seus diversos níveis de ensino, fazendo a separação dos alunos de acordo com suas idades: Escola maternal – atenderá crianças entre 3 e 7 anos. Caso houvesse mudança na idade de entrada no maternal para 2 anos, passava a ser indispensável que se tivessem educadores infantis; Ensino de primeiro grau – dos 7 aos 18 anos, era dividido em três ciclos de estudo: o primeiro dos 7 aos 11 anos, o segundo dos 11 aos 15 anos e o terceiro dos 15 aos 18 anos; Ensino médio – incluindo um primeiro nível de “ensino propedêutico ou pré-universitário”; Ensino superior – ensino profissional, pesquisa e produção científica e educação cultural; Formação de professores – terceira vertente do projeto que inclui ensino obrigatório até os 18 anos e os dois anos pré-universitários eram realizados nas Escolas Normais, diferenciando os professores que tivessem interesse pela área infantil, sua psicologia e problemas pedagógicos, e os que seguissem os estudos literários e científicos.

Esse projeto propôs uma escola democrática, com uma nova imagem, que pudesse garantir acesso à educação e à cultura, que pudesse renovar a educação; porém, apesar de não ter sido colocado em prática, colaborou para mudanças no sistema de ensino, algumas explícitas e outras menos visíveis, mas que foram de grande inspiração.

Em 1947, Wallon deixou o ensino no *Collège de France* e, já perto de sua aposentadoria, cria a revista francesa *Enfance*, de psicologia infantil. A primeira edição da revista bimestral é publicada em janeiro de 1948, e seu objetivo foi

abordar temas referentes a psicologia, pedagogia, neuropsiquiatria e sociologia, sempre relacionados à educação. Wallon escreveu para a revista durante quase quinze anos, até a véspera de sua morte.

Wallon é visto, atualmente, como um pesquisador pouco reconhecido, e, apesar de toda sua preocupação em compreender melhor a criança e seu desenvolvimento, além de suas exigências no campo da educação, para muitos seus estudos geraram incompreensão. Ele morre em 1º de dezembro de 1962, aos 83 anos, em Paris, quando escrevia seu último artigo.

Dentre as principais obras publicadas por Wallon, se destacam três: “A evolução psicológica da criança” (1941); “Do ato ao pensamento” (1942); e, “As origens do pensamento na criança” (1945). A partir de seus estudos e suas publicações, Wallon mostrou que a relação entre psicologia e educação vão além da relação entre uma ciência normativa e uma ciência aplicada, mas ambas têm suas origens muito próximas e mantêm uma estreita dependência (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Ao analisar, fundamentalmente os três autores podemos notar que segundo a perspectiva walloniana, a origem do conhecimento, do desenvolvimento intelectual, se dá a partir da emoção, e para que o sujeito se constitua como pessoa completa, ele precisa se desenvolver não somente no campo funcional da inteligência, do conhecimento, mas também desenvolver as funções motoras e as funções afetivas (GALVÃO, 2014).

Enquanto isso Piaget (apud LA TAILLE, 1992, p.11) afirma que “[...] a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais”, ou seja, é no convívio com o outro que a criança passa pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem; mas suas estruturas principais a serem consideradas são as biológicas. O autor afirma que “vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas” (PIAGET, 1977, p.16), e que através do afeto acontece o interesse e a motivação para a aprendizagem da criança.

E, como define Vygotsky, o desenvolvimento acontece a partir de um processo organizado culturalmente, que depende, essencialmente, do contexto social e das situações em que o sujeito está inserido (BAQUERO, 1998), e também levanta a ideia de que o pensamento se origina na esfera motivacional, incluindo inclinações, necessidades, impulsos, afeto (OLIVEIRA, 1992). Para o autor, as

emoções são capazes de influenciar o comportamento, sendo também reflexo dos estímulos mediados pelo meio sociocultural no qual a criança está inserida, as cores, os sabores, texturas, cheiros, podem levar a sentimentos positivos ou negativos, de prazer ou desprazer que refletem em seu desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI, 2001).

Nosso objetivo foi o de compreender aspectos gerais da afetividade relacionados ao processo de aprendizagem em crianças da educação infantil (zero a cinco anos), e, por isso, damos enfoque à Wallon. O teórico levanta a seguinte afirmação: “[...] com a afetividade se relacionam [...] as manifestações psíquicas mais precoces da criança” (WALLON, 1968, p. 141), a partir disso podemos perceber a importância de se estudar e compreender como se dá essa relação: afetividade x aprendizagem.

3 APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE NA TEORIA DE WALLON

Os estudos referentes a afetividade no campo educacional são bastante recentes e, até mesmo, pouco abordados. A teoria walloniana serve como embasamento, na maior parte das pesquisas, sempre que o objetivo é discutir as questões referentes à afetividade, assim, buscamos relacionar a afetividade segundo o autor ao processo de aprendizagem.

Mahoney e Almeida (2005); Ferreira e Acioly-Régnier (2010), ao realizarem seus estudos referentes à temática⁵, trazem nos apontamentos de Kirouac (1994) que, somente a partir da década de 1970, passam a ser realizados estudos empíricos e teóricos que considerem variáveis subjetivas, como a emoção e a afetividade, sendo de interesse científico. Mais adiante, nos anos de 1990, essa discussão sobre afetividade e cognição voltou a ganhar enfoque, porém, trazendo “[...] uma junção de conceitos, [...] dificultando uma maior definição dos conceitos-chaves que permeiam essa área, tais como emoção, sentimento, paixão e estados de espírito” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.26).

⁵ Os autores Ferreira e Acioly-Régnier em seu artigo “Contribuições de Henry Wallon à relação cognição e afetividade na educação” (2010), e Mahoney e Almeida no artigo “Afetividade e processo ensino- aprendizagem: contribuições de Henri Wallon” (2005), trazem os estudos referentes a afetividade e sua relação com o processo de aprendizagem. Para isso, buscaram Kirouac (1994), “Les émotions”, como referência para compreender as emoções dentro da psicologia.

Atualmente a relação entre afetividade e cognição tem sido amplamente debatida, percebemos nas discussões teóricas que essa relação é mais um dos diversos desafios encontrados na educação. Trazer essa questão ao debate educacional é fundamental, pois além de contribuir nos processos de aprendizagem, diante de tantos problemas de ordem emocional vistos hoje na população, entender essa relação entre afetividade e aprendizado será algo essencial na escola. No que tange à educação infantil, período escolar no qual a criança passa por diversas experiências e vivências, a relação afetiva é capaz de contribuir no processo de desenvolvimento e formação das crianças. Para darmos continuidade a essas considerações, nosso ponto de partida é compreender o que é afetividade.

Almeida (2008) aponta que a afetividade apresenta definições diversas dentro da literatura, e que aspectos como emoção, sentimento e afetividade têm tido diferentes interpretações dependendo de cada estudioso que aborda o tema. Mahoney e Almeida (2005, p. 19) definem que a afetividade “[...] refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Ao procurarmos, ainda, o significado de afetividade no dicionário, encontramos sua definição como sendo um substantivo feminino que significa: “[...] qualidade ou caráter de afetivo” (FERREIRA, 2001, p. 20), e o termo afetivo, como adjetivo que consiste em ser “[...] 1. Relativo a afeto. 2. Que tem ou em que há afeto; afetuoso” (FERREIRA, 2001, p.20).

Galvão (2014, p.61) coloca que, para Wallon,

[...] 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.

Ferreira e Acioly-Régnier (2010) corroboram com a ideia de Wallon, que diferencia os conceitos: emoção, sentimento e paixão, e os inclui num domínio funcional mais amplo, que é a afetividade, definindo-a como:

[...] o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem

relações dinâmicas com a cognição (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.26).

Almeida (2008), também traz essa ideia de Wallon de que existe uma distinção entre emoção, sentimento, paixão e afetividade, sendo que os três primeiros aspectos se encontram dentro do conceito em questão. As emoções são reações que acontecem de forma organizada e que estão sob os comandos do sistema nervoso, tendo como característica o acompanhamento de alterações orgânicas, como batimentos cardíacos acelerados, boca seca, que se diferenciam em medo, alegria, tristeza, entre outros (GALVÃO, 2014). Já o sentimento e a paixão, como aponta Almeida (2008, p. 347), “são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. [...] são estados subjetivos mais duradouros”, sendo sua origem vinda das relações com o outro.

Galvão (2014) também traz a ideia de Wallon a respeito dos sentimentos, que não provocam alterações orgânicas visíveis, diferentemente das emoções. Tanto sentimento, quanto paixão, são conceitos não tão mencionados por Wallon, que afirma que estes são posteriores à emoção, e só passam a aparecer quando as representações mentais começam a atuar (Almeida, 2008).

Em sua teoria, Wallon coloca que a afetividade faz parte do que é central no desenvolvimento da pessoa e também do conhecimento, sendo ela, mais do que apenas uma dimensão da pessoa, mas uma fase no processo de desenvolvimento (DANTAS, 1992). Para Wallon (1968), as emoções são sistemas de atitudes que implicam nas reações da criança, e a partir delas “[...] se instaura uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão” (WALLON, 1968, p.149). O intelectual coloca que através da emoção os indivíduos se unem e, como consequência, surge a consciência.

Almeida (2008) apresenta o pensamento walloniano em relação à afetividade, defendendo sua evolução progressiva, de forma que suas manifestações se distanciam do fator orgânico para estar cada vez mais ligadas ao meio social, por isso, emoção, sentimento e paixão fazem parte desse todo que é o conceito da afetividade.

Na perspectiva walloniana, as diferentes funções psíquicas que compõem o ser humano são formadas por campos funcionais: ato motor, afetividade e cognição,

nos quais as atividades da criança se distribuem. Para que o ser humano alcance um outro campo funcional, que é a construção da pessoa completa, o qual se integra aos demais campos, é preciso que todos eles se desenvolvam (GALVÃO, 2014). Esse desenvolvimento se inicia na infância, a partir do nascimento, quando o bebê começa a passar por situações envolvendo relações sociais, que se iniciam no contato com a família, sendo “[...] nos primeiros vislumbres da vida psíquica, no seu período afectivo, que se encontra a origem da evolução da pessoa” (WALLON, 1968, p.215).

Ao pensarmos nas relações sociais envolvidas na infância, percebemos que “[...] as influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental” (WALLON, 1968, p.149), nessas interações sociais a criança vai adquirindo conhecimentos que, até então, não faziam parte de suas vivências; como aponta Wallon (1968, p.31):

[...] a realização pela criança do adulto em que deve tornar-se não segue, pois, um caminho linear, [...] surgem do meio – meio das pessoas e meio das coisas. A mãe, os amigos, os encontros habituais ou insólitos, a escola: outros tantos contactos, relações e estrutura diversas, instituições através das quais a criança, quer queira quer não, deve inserir-se na sociedade.

Quando falamos no desenvolvimento da criança, percebemos que, na visão walloniana (WALLON, 1968, p.177), este “[...] não se faz por uma simples adição de progressos que se seguiriam sempre no mesmo sentido”; segundo o autor, o ser humano passa por estágios de desenvolvimento durante sua vida, sendo esses estágios marcados ora pela afetividade, ora pela cognição; esse processo é chamado de alternância funcional.

[...] na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas (GALVÃO, 2014, p. 45).

Chama-se de predominância funcional o fato de que, durante cada um dos estágios do desenvolvimento, há predominância de um dos fatores: afetivo ou cognitivo. Os momentos com predomínio da afetividade são subjetivos e de acúmulo de energia, dando ênfase na construção do eu e nas relações com o mundo

humano, já nos momentos de predominância cognitiva, há uma objetividade e o dispêndio de energia, correspondendo à elaboração do real e no conhecimento do mundo físico (GALVÃO, 2014). Porém, apesar de haver predomínio em alguns momentos afetivo e em outros cognitivo, isso não significa que, enquanto um desses fatores marca determinado estágio o outro também não esteja presente no mesmo.

A psicogenética walloniana propõe cinco estágios de desenvolvimento: *impulsivo-emocional*; *sensório-motor e projetivo*; *personalismo*; *categorial*; e, *adolescência*. Nos estágios *impulsivo-emocional*, *personalismo* e *adolescência* há predomínio da afetividade, enquanto que nos estágios *sensório-motor projetivo* e *categorial* a predominância é cognitiva (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Ao pensarmos nas crianças da educação infantil, nos deparamos com três estágios do desenvolvimento definidos por Wallon: o *impulsivo-emocional* (primeiro ano de vida), *sensório-motor e projetivo* (entre um e três anos de idade) e o *personalismo* (dos três aos seis anos).

O primeiro estágio do desenvolvimento é o *impulsivo-emocional*, compreendendo o período de vida entre o nascimento até a criança completar um ano de idade. Nesse estágio “[...] o principal tipo de relação que o bebê manterá com o ambiente será de natureza afetiva: é o período emocional, fase arcaica da vida humana” (DANTAS, 1992, p. 92). É a afetividade que orienta as primeiras reações do bebê às condutas das pessoas, e essas possibilitam as relações entre o bebê e o mundo. Como afirma Dantas (1992, p. 92),

[...] mesmo aquilo que interessa [...] à atividade cognitiva, como estímulos auditivos e visuais, despertam, não reações exploratórias, mas respostas afetivas: alegria, surpresa, medo. Daí a afirmação walloniana de que a inteligência não se dissociou ainda da afetividade, cuja consequência inevitável é que, neste momento, estimular a primeira equivale a nutrir a segunda.

É nesse primeiro estágio que a criança inicia sua interação com o meio, tendo a emoção como um elemento fundamental para isso; sendo essa nutrida pelo olhar, pelo contato físico, pelo toque, e gerando como resposta, gestos, mímicas e posturas. A presença humana é um fator estimulante nesse período, sendo que movimentos e vozes de pessoas geram mais interesse do que fenômenos do mundo físico (DANTAS, 1992). Isso tudo faz com que a criança inicie seu processo de aprendizagem, ainda que não sistematizada.

É com o amadurecimento das possibilidades sensoriais e motoras que a criança vai adquirindo ao longo de seu desenvolvimento, que seu interesse volte-se, também, para outras direções. Assim, a partir de um ano de vida, até os três anos, a criança passa pelo segundo estágio, o *sensório-motor e projetivo*, que tem predomínio das relações cognitivas com o meio. Nesse estágio o interesse da criança se volta para o mundo físico, para sua exploração. É nesse momento que a criança desenvolve a função simbólica e a linguagem. Durante esse período um “[...] intenso interesse pela realidade externa surge e se manifestará pela atividade exploratória imoderada” (DANTAS, 1992, p.93).

O pensamento da criança, no estágio *sensório-motor e projetivo*, precisa se exteriorizar através de gestos. A motricidade é explorada, pois, a partir de atos motores, os atos mentais são projetados, proporcionando à criança a possibilidade de expor, através dos movimentos e ações, aquilo que aprendeu. Após esse período, a criança passa, mais uma vez, por uma mudança de estágio. “A intensa atividade cognitiva [...] dá lugar a uma igualmente intensa atividade de construção de si. [...] Conhecer-se de fora para dentro, depois de se ter conhecido de dentro para fora” (DANTAS, 1992, p. 94), esse é o processo pelo qual passa a criança nesse momento, o interesse pelo mundo físico dá lugar ao interesse por ela mesma.

Entre três e seis anos a criança passa pelo estágio do *personalismo*, no qual “[...] a tarefa central é o processo de formação da personalidade” (GALVÃO, 2014, p. 44). A predominância das relações afetivas se faz novamente presente nesse momento, porém, diferente da afetividade do primeiro estágio, a qual era impulsiva e emocional, a afetividade desse terceiro estágio reúne os elementos e recursos intelectuais adquiridos no estágio anterior. O *sensório-motor e projetivo*, afinal, afetividade ou cognição “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, 2014, p. 45).

A construção da consciência de si, no último estágio da infância, por meio das interações sociais, consiste num tipo de interação que tem como característica a oposição e negação do outro para a construção do eu, ela passa a se reconhecer como sujeito (DANTAS, 1992). Nesse período o interesse da criança se volta novamente para as pessoas e acontece o retorno das relações afetivas, agora, se

manifestando por palavras e ideias, já que a linguagem foi um recurso intelectual adquirido no estágio anterior; assim, trocas afetivas podem ocorrer a distância, sem mais necessitar da presença física do outro.

Observamos a partir da compreensão dos três estágios que grande parte do período no qual a criança permanece na educação infantil é marcada pela afetividade, mas sem deixar em momento algum de apresentar fatores cognitivos. Essa relação de alternância entre afetividade e cognição se mantém por todo o processo de desenvolvimento, inclusive na vida adulta, é a partir dessas relações com o outro que acontece a aprendizagem.

Desde o nascimento até os cinco anos a criança se desenvolve num processo de interação com o outro, nunca sozinha, pois, segundo Wallon (apud ALMEIDA 2008, p.350), o desenvolvimento da personalidade da criança passa por momentos afetivos e cognitivos, “[...] à medida que a afetividade se desenvolve, interfere na inteligência e vice-versa”, ambas são inseparáveis nesse processo, fazendo com que a criança eleve seus níveis de evolução. Percebemos aí a importância de se compreender como essas relações devem ser conduzidas de forma que a relação professor/aluno, a partir da confiança, do acolhimento, possa gerar na criança um aprendizado significativo.

4 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Buscando responder nossa indagação de como a afetividade pode contribuir no processo de aprendizagem na educação infantil, trouxemos nessa seção essa relação. De acordo com o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, é dever do Estado garantir a educação infantil gratuita à crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, sendo a educação infantil, conforme apresenta o art. 29 da LDB: “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta a ideia de que há um consenso no que diz respeito à “[...] necessidade de que a educação para crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos

físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança” (BRASIL, 1998, v. 1, p.17); porém, há divergências em relação à forma de se trabalhar cada um desses aspectos. As práticas que têm privilegiado os aspectos emocionais, afetivos, resultaram na ideia de ver os profissionais como substitutos da mãe, ou de basear a educação infantil exclusivamente a um espaço onde se estabelecesse “[...] relações pessoais intensas entre adultos e crianças” (BRASIL, 1998, v.1, p.18).

Porém, na perspectiva de Wallon, a ideia de afetividade não se limita as relações intensas ou ao cuidar, para o autor:

[...] 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 [...]. A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. [...] Isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa (DANTAS, 1992, p.90).

Almeida (2008) traz a reflexão de que, muitas vezes, alguns problemas como dificuldades de aprendizagem e relação entre professor e aluno são ocasionados pela questão da afetividade, por isso a importância de se compreender como essa relação se dá. A educação infantil é uma etapa primordial para o desenvolvimento da criança, período em que a relação afetividade e cognição se faz presente, mas como compreender e vivenciar a afetividade nesse contexto, deixando de lado o senso comum de se pensar que essa ideia se baseia em substituir o papel da mãe? Observando o RCNEI, vemos que

[...] 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 (BRASIL, 1998, v. 2, p. 11).

Durante os estágios definidos por Wallon a criança vai desenvolvendo sua personalidade e também sua inteligência, considerando que, para que isso ocorra, ambos dependem das interações com o meio social, para o “[...] desenvolvimento da inteligência [...] tornam-se necessários instrumentos de origem essencialmente

social, como a linguagem e os diferentes sistemas simbólicos surgidos dêsse meio“ (WALLON, 1971, p.13). Assim acontece também na formação da personalidade da criança, que implica em aprendizagem.

A criança, a partir das relações sociais, passa a fazer diferenciações de si para o outro, permeando por conflitos que lhe possibilitarão seguir para a formação como pessoa completa. Mas, isso acontece de forma descontínua, definido por Wallon como sendo semelhante ao movimento de pêndulo ao afirmar que esse desenvolvimento oscila entre polos opostos (ora afetivo, ora cognitivo), e esse movimento continua até a vida adulta, porém, durante a infância, acontece dentro dos estágios delimitados pelo autor (GALVÃO, 2014).

Galvão (2014) apresenta a descrição feita por Wallon sobre esse processo de desenvolvimento e aprendizagem em sua obra *Psychologie et dialectique* através de situações referentes a cada um dos estágios do desenvolvimento. Durante o estágio *impulsivo-emocional*, até um ano de vida, a forma de comunicação entre o bebê e o adulto se dá através de choro, reflexos, gestos e movimentos, e a manifestação da emoção nesse período é normal, sendo uma maneira de se criar vínculo com aqueles que pertencem ao seu meio social. É por meio dessa forma de comunicação estabelecida entre bebê e adulto, dessa troca de experiência, que surgem os primeiros traços de consciência e sinais de cognição, permitindo que o bebê forme a primeira etapa do *eu corporal*, fazendo a distinção do *eu com o outro*.

À medida em que acontece o desenvolvimento, o bebê começa a interessar-se por elementos do mundo físico, deixando em segundo plano as relações afetivas e dando espaço para o estágio *sensório-motor e projetivo*, com predomínio cognitivo. Nessa etapa da vida o aprendizado da criança vai acontecendo a partir da curiosidade, tentando segurar objetos, apalpá-los, levando-os à boca, desenvolvendo a locomoção. O desenvolvimento do andar e da linguagem acontece nesse estágio, com a locomoção ela se liberta do meio familiar do qual era totalmente dependente, e com a aquisição da linguagem ela passa a ter a possibilidade de objetivar seus desejos, pois

[...] a palavra pela qual a criança se interessa vivamente é para ela algo muito diferente que um símbolo ou um rótulo posto no objeto, é um equivalente do objeto, o próprio objeto sob um de seus aspectos essenciais (GALVÃO, 2014, p. 118).

As aquisições da linguagem e da marcha permitem à criança descobrir um mundo por ela ainda desconhecido, onde passa a prolongar suas lembranças de determinada experiência, imaginar, calcular, combinar e sonhar. A criança nesse estágio forma a segunda etapa do eu corporal que “[...] corresponde à integração do corpo das sensações ao corpo visual, isto é, à junção do corpo tal como sentido pelo próprio sujeito à sua imagem tal como vista pelos outros” (GALVÃO, 2014, p.51).

A partir dos três anos, a criança passa por uma crise de personalidade, alternando cognição por afetividade, volta seu interesse para si mesma, é o estágio do *personalismo*. Nesse momento, ela começa a criar uma necessidade de se autoafirmar, de se diferenciar do outro, o que até então não fazia, utilizando do aprendizado obtido no estágio anterior para construir o eu psíquico – relação do eu com o outro. Ela começa a perceber que além de ser fisicamente diferente dos outros, também pensa diferente, tem vontades próprias, passando por um momento de sociabilidade sincrética, ou seja, misturando sua personalidade à dos outros, uma confusão da personalidade.

A princípio a criança passa por uma crise de oposição, se contrapõem a tudo que venha dos outros para expulsar o não-eu do eu, depois essa conduta opositora dá lugar a condutas mais positivas, primeiramente manifestadas pela idade da sedução, ou idade da graça, buscando a admiração de todos e se atentando às suas atitudes, depois, num segundo momento, passa para a atividade de imitação, copiando modelos, atitudes, papéis sociais, enriquecendo suas possibilidades, e nesse momento já acrescentou em seu aprendizado a capacidade de classificar e distribuir objetos por cores, formas, entre outros.

Percebemos então que durante o período em que permanece na educação infantil, a criança tem grandes necessidades cognitivas, mas também afetivas, ela tem “[...] sede de solicitude e deve ser cercada de uma atmosfera de ternura” (GALVÃO, 2014, p.120). Diante disso, vemos que a relação entre professor e aluno em sala de aula é complexa, principalmente na educação infantil:

[...] entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva [...]. Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo (BRASIL, 1998, v. 2, p. 17).

Essa relação não se resume a um ato mecânico de transmitir um conhecimento sistematizado, é junção de educar e cuidar, que, de acordo com o RCNEI, se definem como:

Educar significa [...], propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [...] Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio (BRASIL, 1998, v 1, p. 23-24).

Assim, é como afirmam Leite e Tassoni (2002, p.11):

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto.

Ter consciência de que a afetividade e cognição caminham juntas e fazem parte do processo de desenvolvimento na infância, no qual o professor está completamente envolvido, é fundamental para que se qualifiquem as relações em sala de aula, possibilitando à criança condições de aprendizagem e desenvolvimento contínuo e integral em seus aspectos motor, afetivo e cognitivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxemos a reflexão acerca da afetividade na educação infantil para pensarmos em sua grande relevância para a educação como um todo, principalmente àqueles que atuam diretamente com as crianças em sala de aula. Compreender que o processo de aprendizagem na educação infantil é contínuo e que o desenvolvimento se dá de forma sincrética é um primeiro passo para esclarecermos as questões referentes a afetividade no ambiente escolar.

Os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, em especial deste último, em relação ao desenvolvimento infantil apontaram para a necessidade de aprofundarmos os estudos acerca dessa temática, e que apesar de seguir linhas teóricas diferentes, encontramos nos três autores fundamentos para compreender

melhor a importância da afetividade nesse período de vida da criança, pois todos eles apresentam a ideia de que o desenvolvimento acontece a partir das interações sociais.

Escolhemos nos embasar de forma mais efetiva no último autor, Henry Wallon, pelo fato de que seus estudos na área do desenvolvimento infantil se deram de maneira mais aprofundada nas questões afetivas, enquanto que, apesar de Piaget e Vygotsky abordarem o desenvolvimento da criança a partir das relações com o outro, é Wallon que faz uso do termo afetividade de forma explícita, mostrando que esta é essencial nos processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

É de grande importância, antes de tudo, compreendermos que afetividade é mais do que estabelecer relações sociais intensas, a afetividade é um conceito amplo no qual estão contidos emoção, sentimento, que não predomina durante todo o desenvolvimento, mas se alterna com momentos de cognição para possibilitar a formação integral.

Dessa forma é necessário trazermos mais essa discussão no âmbito educacional, para que não somente os profissionais da educação, mas também a sociedade, percebam a importância da educação infantil no desenvolvimento da criança, e compreendam que esse período em que a criança passa nas instituições não é apenas dedicado aos cuidados sem intencionalidade, mas que tudo o que ela vivencia, suas experiências com o outro e com o mundo, fazem parte de seu processo de desenvolvimento e lhe permitem formar conhecimentos. Entendemos, por fim, que a afetividade e os estudos a partir da teoria walloniana são de grande importância para aqueles que buscam a melhor compreensão e qualificação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): p. 343-357, jul./dez. 2008

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 22 out. 2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.2.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-98.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Aurino L.; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, 2010, n. 36, p. 21-38.

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

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010.

LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 11-21.

LEITE, Sérgio A. da S. TASSONI, Elvira C. M. Afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a medição do professor. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 1º sem. 2005, 20, p. 11-30.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Marta K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Paris: *Presses Universitaires de France*, 1971.