

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Aline Maurina Muller

Afetividade na Educação Infantil a partir da perspectiva walloniana

Porto Alegre
2º semestre
2019

Aline Maurina Muller

Afetividade na Educação Infantil a partir da perspectiva walloniana

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Bicca Charczuk

Porto Alegre

2º semestre

2019

Dedico este trabalho aos meus avós, Maria, Libera e José, que partiram durante minha trajetória na graduação.

AGRADECIMENTOS

Sou neta de agricultores analfabetos e filha de empregada doméstica que sequer conseguiu concluir o Ensino Fundamental. Cresci ouvindo-os dizer para eu estudar para não ser igual a eles. Mal sabem que se um dia eu tiver metade da força e da sabedoria deles, eu já estarei realizada. Então, primeiramente agradeço à minha mãe, Mari, por não medir esforços para me ajudar e me ver feliz, e também por fazer de tudo para que eu conseguisse continuar os estudos. Não teria conseguido sem seu apoio.

Agradeço aos meus familiares e amigos, que vibram comigo a cada conquista e oferecem apoio sempre que preciso. Em especial à Ana, Brenda, Bruna, Rodrigo e Matheus, por entenderem minha ausência durante esse ano corrido, e também à Jéssyca, Marina e Nathiele, por compartilharmos nossas inseguranças e nossas “idas e vindas coletivas ao fundo do poço”.

Ao meu companheiro, Miguel, que me encoraja e acredita mais em mim do que eu mesma. Sou grata por poder compartilhar momentos felizes como esse ao seu lado. Obrigada por segurar a barra durante o ano. Sei que não foi fácil.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, Simone, por respeitar meu tempo e meu modo de escrever. Foi muito leve e prazeroso fazer este trabalho com seu apoio.

Se a educação não conseguir promover a construção do conhecimento por meio do afeto, do respeito às dificuldades e aos sentimentos do aluno, não será à base do autoritarismo e do castigo que formará cidadãos coerentes. Pois o afeto entre educador e educando é como uma semente lançada em terra fértil: germina numa rapidez surpreendente e produz frutos de qualidade.

(Maria da Penha Bonfim)

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho ensaístico. A pergunta de investigação deste trabalho pode ser apresentada da seguinte forma: como a afetividade influencia o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? O objetivo do trabalho é analisar algumas cenas vivenciadas por mim durante meu percurso de formação e nas escolas por onde passei, articulando tais vivências com o aporte teórico do francês Henri Wallon, principalmente no que diz respeito ao conceito de afetividade. Ao pensar sobre as cenas, apresento como os conflitos em sala de aula são importantes para o rompimento do sincretismo, para a tomada de consciência de si e da sua individualidade, e também para o desenvolvimento da fala e da argumentação. Apresento também a importância de uma formação de qualidade para os professores, justamente para que conheçam as características das crianças e seu processo de desenvolvimento, conseguindo identificar manifestações próprias daquela idade e não julgá-las como birra, pois, desta maneira, irão lidar com os sentimentos e as emoções dos alunos com mais cuidado e afetuosidade.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Wallon.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
METODOLOGIA.....	11
ASPECTOS QUE CARACTERIZAM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	12
AFETIVIDADE EM WALLON.....	16
WALLON E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
CENAS DE ESCOLAS.....	23
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	30

INTRODUÇÃO

Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no segundo semestre de 2015. Comecei a fazer estágio antes mesmo de iniciar meu segundo semestre no curso. No decorrer da graduação, passei por algumas instituições de ensino fazendo estágios e mini práticas, tanto em escolas públicas (municipais e estaduais) quanto particulares, quase sempre trabalhando na área da Educação Infantil. Algo que desde o início chamou minha atenção foram as diferenças de atitude das professoras titulares frente às manifestações dos sentimentos dos alunos, sejam eles devido a conflitos na sala de aula com outro(s) colega(s) ou com a professora ou também devido a alguma situação que ocorreu (ou está ocorrendo) fora da escola.

De modo geral, os momentos presenciados se organizavam em torno de duas atitudes das professoras: ou repreendiam as crianças por estarem chorando ou brigando com os colegas, ou acolhiam essas manifestações através de conversas ou outras intervenções. Esses momentos que presenciei, com atitudes tão diferentes das professoras titulares, me fez pensar na importância de não tratar com descaso essas situações, os sentimentos e as emoções dos alunos. Tenho como hipótese que reprimir e diminuir o que eles estão sentindo pode afetar de diversas maneiras o desenvolvimento deles, incluindo o modo como encaram o que eles mesmos sentem e criando uma espécie de receio em falar de seus sentimentos, pois entendem que a dor, a raiva, o medo que estão sentindo é bobagem e eles serão vistos como fracos ao externalizá-los.

No decorrer de um dos meus estágios (no qual permaneci por quase dois anos) vi diversas situações onde os alunos precisavam sempre parecer estar bem, tendo muitas vezes que engolir o choro e ficar sem conversar sobre o que ocasionou determinado sentimento. Já em outra escola, onde realizei uma mini prática, as crianças tinham espaço e também o tempo que fosse necessário para sentirem sua raiva, seu medo ou qualquer outra que fosse a emoção. Mesmo tendo permanecido na escola por apenas duas semanas, essa era uma característica da professora titular que havia ficado bem clara para mim.

Lembro do quanto me angustiava ver a professora da primeira escola mencionada acima agir daquela maneira frente aos conflitos cotidianos entre as crianças. Minha vontade era de sentar e conversar com elas nesses momentos,

sobre o que havia ocasionado tal desentendimento, sobre o que elas estavam sentindo, refletir sobre o ocorrido e sobre qual seria a melhor maneira para todos para resolvê-lo. Mas ficava em um impasse muito grande, pois, por ser somente a monitora estagiária, não me sentia no direito de agir de modo diferente da professora titular, visto que eu estava lá justamente para aprender com ela. Então, eu acabava por reproduzir aquele comportamento, mesmo sabendo que não era o adequado, me causando bastante sofrimento e também culpa.

Nos momentos em que eu estava sozinha com a turma e ocorria algum conflito, eu procurava agir da maneira que considerava correta, fazendo perguntas sobre como iniciou o desentendimento, convidando as crianças a falarem sobre o que estavam sentindo e refletirem sobre suas ações. Eu percebia que, na maioria das vezes, os alunos se acalmavam mais rápido do que se eu dissesse para eles pararem de brigar por bobagem ou tirasse alguma criança que estivesse criando confusão da brincadeira, que era a atitude tomada geralmente pela docente da turma. Isso acabava por deixá-las mais revoltadas, levando um tempo maior para se acalmarem.

Ao conversar com colegas do curso de Pedagogia, percebi que esse tipo de atitude é bastante comum nas escolas em que elas faziam estágio. Há uma ânsia de resolver o problema logo, de as crianças não poderem ser vistas chorando ou irritadas, seja pela supervisora/diretora da instituição ou por mães e pais que estejam passando pelo local. Será que é por medo de ser julgada de não estar sendo uma boa professora ou fazendo um bom trabalho, caso alguma criança esteja chorando devido a algum desentendimento? Ou são muitas crianças em uma mesma sala para serem atendidas, fazendo com que somente uma professora não dê conta de parar nesses momentos e sentar com os alunos que se desentenderam? Será culpa da formação da professora? Ou falta de sensibilidade da parte dela? São somente algumas questões para pensarmos.

Acredito que a relação entre a professora e os alunos vá muito além de ensinar, principalmente na Educação Infantil. É necessário que a docente tenha um olhar e também uma escuta sensível, onde o aluno se sinta acolhido e pertencente àquele espaço. Sendo assim, considero que a afetividade tem um papel primordial dentro da sala de aula, criando vínculos e influenciando na relação entre a professora e os alunos e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Então, foi a partir dessas experiências em instituições de ensino e desses meus questionamentos que surgiu o interesse em escrever sobre afetividade na Educação Infantil e sobre como ela pode afetar o desenvolvimento. Assim, a pergunta de investigação deste trabalho pode ser apresentada da seguinte forma: como a afetividade influencia o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? Tenho como objetivo do trabalho analisar algumas cenas vivenciadas por mim durante meu percurso de formação e nas escolas por onde passei, articulando tais vivências com o aporte teórico de Wallon, principalmente no que diz respeito ao conceito de afetividade.

Este trabalho está organizado em sete itens. No primeiro, apresento a metodologia utilizada para a sua realização. No segundo tópico, exponho alguns aspectos que caracterizam a etapa da Educação Infantil. No terceiro, trago o conceito de afetividade a partir da teoria do francês Henri Wallon e algumas informações sobre sua teoria do desenvolvimento infantil. No quarto tópico, penso em alguns momentos importantes da Educação Infantil que envolvem afetividade, pensados a partir do viés sociointeracionista. No quinto, trago a narrativa de dois momentos distintos que vivenciei em escolas diferentes e faço reflexões a partir da teoria walloniana. No sexto tópico, falo sobre a importância da formação de professores na maneira como eles irão lidar com os sentimentos e as emoções dos seus alunos. E, por fim, apresento minhas considerações finais acerca deste trabalho, que finalizo satisfeita, mas ainda com muitas dúvidas e questionamentos.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho ensaístico. O ensaio caracteriza-se por não exigir comprovação empírica e, além disso, “a utilização de dados trabalhados estatisticamente ou coletados pelos métodos tradicionais de coleta de dados (entrevistas, questionários, observações participantes etc.) não são relevantes” (MENEGETTI, 2011, p. 326). O empírico está compreendido pela consciência de quem escreve o ensaio e que reflete criticamente sobre ele.

Os recursos metodológicos utilizados foram observação não sistemática e não registrada e pesquisa bibliográfica. Para a última, realizei pesquisa no Google Acadêmico primeiramente com as palavras-chave “Afetividade” e “Wallon”, em um segundo momento com “Educação Infantil” e “Wallon”, e depois “Formação de Professores” e “Wallon”, encontrando alguns artigos para embasar o meu trabalho. Os livros lidos foram encontrados através de pesquisa sobre Henri Wallon na internet, onde escolhi os que mais se relacionavam com o meu tema. Já as observações foram realizadas em escolas nas quais passei durante meu percurso na graduação, seja como estagiária ou realizando mini práticas.

ASPECTOS QUE CARACTERIZAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Devido ao aumento da quantidade de fábricas e da maior inserção da mulher no mercado de trabalho, iniciaram-se movimentos solicitando espaços onde os filhos pequenos das operárias pudessem ficar enquanto elas trabalhavam. Popularizaram-se então as creches, tendo primeiramente um aspecto assistencialista, com foco no cuidar da criança, alimentando-a e mantendo-a limpa, sendo ainda a educação responsabilidade da família. Com o passar do tempo, essa visão foi mudando e as creches foram voltando-se para um caráter mais pedagógico, voltado à educação. De acordo com Machado e Paschoal (2009, p. 78),

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares.

Em 1988, a Educação Infantil foi finalmente reconhecida, tendo sido inserida na Constituição Federal e tornando-se direito da criança e dever do Estado. Dois anos depois, a partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, a criança torna-se sujeito de direitos humanos, tendo esse documento como marco legal e regulatório.

A Educação Infantil era chamada de educação “pré-escolar”, sendo considerada uma etapa independente e preparatória para o Ensino Fundamental, situando-se, assim, fora da educação formal. Foi somente a partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica. Atualmente, as crianças atendidas na Educação Infantil têm de zero a cinco anos de idade, sendo a partir dos quatro anos a matrícula obrigatória em alguma instituição de ensino.

Nesta primeira etapa da Educação Básica, as escolas

têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos

(familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

A partir do trecho citado acima, vemos que o foco da Educação Infantil é o experimentar, o conhecer, o respeitar (tanto o outro quanto a si mesmo), o socializar com o grupo, a promoção da autonomia, as formas de se comunicar, entre tantas outras questões que permeiam a faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Outra característica importante da primeira etapa da Educação Básica é o tempo maior para as crianças brincarem. O brincar é muito significativo para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, pois através de interações e brincadeiras as crianças trabalham a criatividade, a imaginação, a concentração, a atenção, socializam com os colegas da sua turma e também de outras turmas. Ao observarmos essas interações e brincadeiras, podemos aprender sobre o aluno, sobre seu desenvolvimento e também questões comportamentais, “é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017). Ao observar e perceber dificuldades em determinadas situações, o educador pode planejar atividades, brincadeiras e intervenções que contribuam na sua melhora.

O docente de Educação Infantil deve ter intencionalidade educativa (BRASIL, 2017), se preocupando em propôr para os alunos experiências que contribuam no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, no conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo.

A organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contém cinco campos de experiência, onde estão expostos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica. Os campos de experiência são: 1. o eu, o outro e o nós, 2. corpo, gestos e movimentos, 3. traços, sons, cores e formas, 4. escuta, fala, pensamento e imaginação e 5. espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O primeiro campo de experiência (o eu, o outro e o nós) refere-se a propiciar momentos e atividades que ajudem na percepção da diferenciação entre a criança, o ambiente ao seu redor e as outras pessoas, auxiliando na identificação como ser individual e social, sempre promovendo o respeito à diversidade e estimulando a autonomia.

No segundo campo (corpo, gestos e movimentos) fala-se sobre a importância da música, da dança, do teatro e das brincadeiras de faz de conta no desenvolvimento da consciência da corporeidade nas crianças. De acordo com a BNCC,

na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017).

Já o terceiro campo (traços, sons, cores e formas) faz referência a trabalhar com as crianças da Educação Infantil as diferentes formas de expressão e linguagem, “como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (BRASIL, 2017). Com isso, os alunos têm a oportunidade de desenvolver senso estético e crítico, criatividade e sensibilidade.

O quarto campo de experiência é intitulado escuta, fala, pensamento e imaginação e relata o quanto estimular a fala e a escuta das crianças é importante para o desenvolvimento delas, pois

é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017).

O quinto e último campo chama-se espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e refere-se a propor para os alunos atividades e momentos que os auxiliem a se situar em diferentes espaços (na escola, na rua onde mora, no bairro etc.) e em diferentes tempos (ontem, hoje, amanhã, dia, noite etc.), a desenvolver conhecimentos matemáticos (formas geométricas, contagem, ordenação...), aprender sobre fenômenos e transformações naturais, sobre o mundo sociocultural e sobre seu próprio corpo.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017).

Tendo em vista a importância da etapa da Educação Infantil no desenvolvimento da criança, no próximo capítulo apresento o conceito de afetividade a partir da perspectiva walloniana, ponto crucial para a constituição da pessoa.

AFETIVIDADE EM WALLON

Comumente, vemos o termo afetividade sendo utilizado como sinônimo de amor e carinho, porém, ele refere-se não somente a sentimentos bons. Nós podemos ser afetados tanto positiva quanto negativamente por algo ou alguém, reagindo aos estímulos que recebemos.

Para o francês Henri Wallon (1879-1962), que utiliza o materialismo dialético como fundamento filosófico e também como método de análise, a afetividade tem um papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Ele não coloca a cognição como principal responsável pelo desenvolvimento, mas sim diz que ela atua em conjunto com a afetividade e a motricidade, formando a vida psíquica do sujeito a partir dessas três dimensões. Como exemplo, podemos citar o bebê que está aprendendo a andar e a mãe o espera com os braços abertos e dizendo frases de encorajamento: é o afeto auxiliando no desenvolvimento motor e também no cognitivo. Para a teoria walloniana, de acordo com Salla (2011, p. 4), a criança “nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam”, mostrando a importância de oferecer para a criança um ambiente acolhedor e saudável.

Segundo Bastos, para Wallon a constituição da pessoa é um processo gradual,

num movimento marcadamente dialético, na medida em que envolve contradições e conflitos, conquistas tanto intelectuais, afetivas, como motoras. Na perspectiva walloniana, a pessoa é um projeto inacabado, assim como o eu, que lutará para construir-se e reconstruir-se nos diferentes momentos da evolução (BASTOS, 2010, p. 49).

De acordo com sua teoria, o desenvolvimento se divide em cinco etapas: 1. impulsivo-emocional, 2. sensório-motor e projetivo, 3. personalismo, 4. categorial e 5. puberdade e adolescência. No decorrer dessas etapas, há predominância da afetividade ou da inteligência, mas nunca uma anula a outra, somente se alterna a preponderância. As etapas não têm tempo certo para se manifestar, podendo variar de idade de uma criança para outra, levando em consideração seu sistema biológico e também o ambiente no qual está inserido, juntamente com suas experiências de vida.

A concepção de afetividade de Wallon se divide em três ideias: emoções, sentimentos e paixão. A emoção é a manifestação exterior da afetividade, isto é, se mostra através do corpo, sendo a primeira a aparecer no indivíduo, no nascimento, quando o bebê chora pela primeira vez. É considerada “o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20). Desde que viemos ao mundo, ao termos nossos primeiros espasmos, há neles sempre bem ou mal-estar, não sendo somente atos musculares. Nossas emoções, riso ou choro, por exemplo, são maneiras de dissolver a tensão (energia acumulada), sendo suscitadas pelo biológico e não controladas pela razão. De acordo com Taille, Oliveira e Dantas (2019, p. 132), “a consciência afetiva é a forma como o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação”. Além disso, Galvão (2014, p. 61-62) destaca que, para Wallon,

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

Já o sentimento “é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta - ao comentar um momento de tristeza, por exemplo” (SALLA, 2011, p. 5). Ao contrário da emoção, não se manifesta através de reações imediatas e sem pensar, pois ele aparece quando a pessoa já é capaz de se controlar. E, por fim, a paixão, que é caracterizada pelo autocontrole, aparecendo para tentar conter a emoção em determinadas situações.

Para Wallon, a afetividade tem papéis diferentes nas cinco etapas do desenvolvimento. O primeiro deles, chamado de impulsivo-emocional, começa no nascimento e vai até, geralmente, o primeiro ano de idade¹. Nesse período, a afetividade se manifesta a partir do corpo, por movimentos sem coordenação, respondendo aos estímulos provocados pelos músculos (de origem proprioceptiva) e pelas vísceras (de origem interoceptiva). Durante esse período de vida é de

¹As idades citadas neste trabalho são valores de referência.

grande importância a relação com quem cuida dessa criança, sendo a partir dela o processo de ensino-aprendizagem, ao cuidar, ao alimentar, ao trocar. É a partir dessas trocas que o bebê aprende e vai conhecendo sobre si e sobre o mundo à sua volta, mesmo não tendo clareza nas suas sensações, mas é assim que inicia seu processo de diferenciação. Segundo Bastos (2010, p. 46),

a emoção na teoria walloniana é compreendida como ponto de partida do psiquismo, da consciência e da vida social, uma vez que é por meio dela que vão se realizar as primeiras trocas da criança com o meio humano, os seus primeiros elos de significação e, gradativamente, a fundamental diferenciação eu-outro que é considerada o prelúdio da consciência de si.

O segundo estágio, chamado de sensório-motor e projetivo (de um a três anos de idade), acontece quando a criança já fala e caminha. Nesse momento, a criança está interessada em conhecer o mundo que a cerca, aprender sobre como as coisas funcionam, questionando muito. É quando ela se volta para o exterior (sensibilidade exteroceptiva), entrando em contato com o ambiente na qual está inserida.

No personalismo, terceira etapa do desenvolvimento, que ocorre entre os três e os seis anos de idade, a criança se percebe diferente do outro: das outras crianças e também dos adultos. Nessa fase, é imprescindível darmos atenção para as diferenças, mostrar para a criança que ela está sendo vista no grupo, chamar pelo nome. Segundo Mahoney e Almeida, “o importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam” (2005, p. 23). É ao se opor ao outro que a criança aprende a se diferenciar, a se perceber diferente dos demais, rompendo, assim, o sincretismo.

O sincretismo ocorre tanto na indiferenciação entre a criança e o outro como também no pensamento, chamado por Wallon de pensamento sincrético, quando as crianças tentam explicar as coisas misturando realidade e fantasia.

Ainda na etapa do personalismo, Wallon descreve três estágios dentro dela: “a oposição, marcada pelo conflito com o outro; a sedução, marcada pelo desejo de aprovação social; e a imitação, marcada pelo apego ao outro” (CRUZ; SCHRAMM, 2010, p. 70). Não é difícil percebermos esses estágios na escola, tendo essas características no comportamento das crianças, principalmente nos últimos anos da Educação Infantil.

No quarto estágio, chamado de categorial, que abrange entre os seis e os onze anos da criança, há predominância da razão. Ao ter maior clareza sobre a diferenciação entre si e o outro, a criança é capaz de explorar melhor o mundo à sua volta,

mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo em categorias bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesma (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 23).

Na quinta etapa, puberdade e adolescência (que inicia aos onze anos), é onde aparece a exploração de si mesmo. Há muitos conflitos nessa fase, tanto internos quanto externos, pois o sujeito está em busca da sua identidade. Nesse estágio, “o recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 24), que possibilita o confronto de diferentes ideias e sentimentos, auxiliando na resolução das questões internas como, por exemplo, “quem sou eu?”. Importante citar que, não somente nesse estágio como também em todos os anteriores, é imprescindível a colocação de limites: “limites que facilitam o processo ensino-aprendizagem, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos, são também uma expressão de afetividade” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 24).

WALLON E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas instituições de Educação Infantil, onde recebem crianças de zero até cinco anos de idade, as educadoras lidam com um turbilhão de sentimentos e emoções dos alunos diariamente, visto que nesse período da vida as crianças ainda não têm controle dessas manifestações. Sabemos o quanto é tarefa complicada para as professoras lidar com essas expressões, pois envolve também o estado emocional delas mesmas, suas experiências de vida e suas formações.

A teoria sociointeracionista de Wallon crê que o processo de ensino-aprendizagem se dá através de trocas entre o sujeito e o meio, construindo assim o seu conhecimento acerca do mundo e de si mesmo. Concebe-se, então, o desenvolvimento das crianças tendo elas como sujeitos ativos desse processo, e não somente receptoras de informações.

De acordo com Souza (2007, p. 27) no capítulo “O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon”, que consta no livro “Educação Infantil: pra que te quero?”,

através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

A partir dessa teoria, percebe-se a importância da maneira como lidamos com os conflitos entre os alunos na escola e também com as manifestações dos sentimentos e das emoções das crianças. Com o progresso das pesquisas em medicina, psicologia, sociologia, antropologia, entre tantas outras áreas, mudou-se a maneira de pensar sobre a criança e, conseqüentemente, sobre a educação que ela irá receber.

Para Wallon, o desenvolvimento da criança ocorre a partir de três dimensões — cognitiva, afetiva e motora — e, de acordo com Souza no seu capítulo sobre a teoria sociointeracionista, diz que esse desenvolvimento

se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente (SOUZA, 2007, p.28).

No que se refere à Educação Infantil, é importante lembrar que o cuidar e o educar estão vinculados, visto que ainda dependem de um adulto. Em momentos como troca de fraldas, alimentação, hora do sono e até mesmo na adaptação da criança na escola ocorrem trocas que podem afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento do aluno.

A adaptação do aluno na escola, por exemplo, é um momento especial e importante que merece atenção. É a entrada da criança em um ambiente totalmente novo, com pessoas novas e uma rotina diferente da qual ela está acostumada. É uma mudança grande também para as mães e os pais que, muitas vezes, não sabem lidar com essa transição da casa para a escola e acabam por dificultar a adaptação, mostrando medo e insegurança. A família deve mostrar para a criança que está tudo bem e deixar claro que aquele ambiente e as pessoas que irão cuidá-la e educá-la são confiáveis, e também que irão voltar para buscá-la em determinado horário.

Durante o período de adaptação, a criança deve iniciar ficando pouco tempo na escola, uma ou duas horas, e ir aumentando gradativamente até chegar ao tempo necessário. Alguém da família ou quem cuida deve permanecer na escola durante os primeiros dias, pois é uma mudança muito brusca. É importante não mentir para o aluno, dizendo que os responsáveis estarão esperando do lado de fora da sala caso eles não possam permanecer ali por terem que ir trabalhar, por exemplo. É necessário também estar atento às manifestações de dificuldades na adaptação:

é importante salientar que as dificuldades de adaptação não se manifestam apenas através do choro, mas podem aparecer em forma de apatia, falta de apetite ou mesmo através de manifestações de doença. O ambiente da creche ou pré-escola deve ser prazeroso e agradável, despertando a confiança da criança neste tipo de instituição (SOUZA, 2007, p. 33).

Aos poucos, se estiver ocorrendo tudo bem na adaptação, o aluno irá criando confiança naquele ambiente, nos colegas e nas professoras, se sentindo acolhido e pertencente àquele espaço e àquele grupo.

O sono é outro momento que merece atenção. Em algumas instituições de Educação Infantil, a hora do sono é obrigatória, ignorando as necessidades e tempos de cada criança, ou seja, desrespeitando o direito delas de querer dormir ou não. O ideal seria ter um espaço para as crianças que não quisessem dormir

naquele momento, com alguma atividade para elas (desenho, pintura etc.). É importante citar que para a criança dormir na escola é necessário que ela confie naquele espaço e nas pessoas ao seu redor, sendo um momento importante de entrega e de segurança.

No que se refere ao momento da alimentação, sabe-se que, por a educadora querer que a criança esteja alimentada, às vezes ela acaba fazendo-a comer mesmo sem vontade. Isso não deve ocorrer, pois também é uma forma de agressão. E a troca da mamadeira pelo copo deve respeitar o tempo da criança, sempre com muito diálogo entre a professora e o aluno. A troca não deve ser feita a força, do mesmo modo que a alimentação. Quantas emoções não estão envolvidas no momento da alimentação? Quantos afetos? Quanta troca não existe ao dar de comer à uma criança? São momentos que são considerados corriqueiros, habituais, mas que são repletos de significados.

Na questão do choro, a educadora precisa não mostrar irritação frente a ele e não chamar a criança de chorona ou outros adjetivos pejorativos e, no caso de crianças que já saibam falar, estimular que digam o motivo de seu choro, falem sobre o que está a incomodando, “pois é importante fazer com que percebam a importância e eficácia de expressar suas necessidades, seus problemas e seus desejos através da fala e da argumentação” (SOUZA, 2007, p.36). De acordo com Duarte e Gulassa, no capítulo “Estágio Impulsivo Emocional” do livro “Henri Wallon: Psicologia e Educação”, para Wallon, no caso dos bebês, o choro (juntamente com gestos, vocalizações etc.), é “um rico canal de comunicação entre a criança e seu meio, em que a troca é essencialmente afetiva e inicialmente sem relação intelectual” (2012, p. 25). Sendo assim, o choro do bebê é repleto de significados, sendo impulsionado por algum desejo ou então por algum incômodo ou desconforto.

Esses momentos, pensando a partir da teoria sociointeracionista de Wallon, merecem atenção e cuidado, visto que o modo com que lidamos com eles influencia o desenvolvimento da criança e também a sua relação com ela mesma e com os demais com que se relaciona. São momentos que envolvem muitos afetos que, sob a ótica walloniana, influenciam a dimensão cognitiva do sujeito.

De acordo com Cerisara (1997, p. 49),

A forma como Wallon articula movimento/emoção/cognição com sua base orgânica/corpórea instrumentaliza a educadora para descobrir diferentes formas de dar e receber "afeto", tais como, toque epidérmico, toque da voz,

toque do olhar. O desenvolvimento destas diferentes formas de linguagens e de contato requer profissionais conscientes da importância das mesmas e com condições de exercê-las enquanto pessoas.

Sendo assim, para que esses momentos ocorram da maneira mais saudável possível, é necessária uma formação de qualidade por parte da professora, para que conheça as etapas de desenvolvimento da criança, respeite as especificidades de cada uma delas e reconheça a importância da afetuosidade. Mas não somente a formação, a bagagem da professora também tem importante papel nessas situações:

a prática pedagógica das educadoras que trabalham com meninas e meninos de 0 a 6 anos exige, de um lado, uma formação profissional específica e, de outro, revela que esta prática social não pode ser analisada como um simples espelho de tal formação, uma vez que também está determinada pelos valores e saberes culturais dessas profissionais, produzidos a partir de sua classe social, sua biografia, raça, religião, sexo e do trabalho concreto que realizam (CERISARA, 1997, p.49).

Levando em consideração algumas das informações trazidas neste capítulo, no próximo tópico trarei a narrativa de dois momentos por mim vivenciados durante meu percurso na graduação e realizarei reflexões acerca dos questionamentos que tais narrativas suscitaram, apoiada na teoria de Wallon.

CENAS DE ESCOLAS

Trago para esse tópico a narrativa de dois momentos distintos que vivenciei em escolas diferentes. O primeiro deles referente à aluna Ana (nome fictício), de uma turma de Jardim A, na época com quatro anos, conhecida na escola por se desestabilizar com frequência, onde diversas vezes chegava a agredir fisicamente colegas, professoras e monitoras. Em determinado dia, enquanto Ana brincava com os colegas de casinha na sala de aula, houve uma discussão. Logo aparece em frente à professora um aglomerado de crianças gritando, todas falando ao mesmo tempo, acusando Ana de querer mandar na brincadeira. Ana fala gritando, dizendo que não é verdade, aos prantos e batendo os pés. A professora titular pede silêncio e diz para Ana ir brincar de outra coisa, já que ela estava criando confusão ao brincar com os colegas. Ana fica ainda mais irritada, vai para um canto da sala, senta no chão e chora. Não teve conversa, não teve uma tentativa de resolução do conflito. A professora vai até ela e diz para ela levantar dali e parar de fazer fiasco por pouca coisa, pois não era motivo para chorar. Aqui já percebemos como a fala e a argumentação por parte das crianças não foram mobilizadas, pois a professora não procurou saber o que havia acontecido exatamente e também não questionou Ana, que estava sendo acusada, sobre o que ela havia feito para irritar os colegas.

Tendo em vista a teoria dialética de Wallon, onde o sujeito se constrói nas suas interações com o meio, que criança estamos formando quando dizemos para ela guardar suas emoções? Dizemos que o que ela está sentindo não é importante, ensinando-a a reprimi-las e não falar sobre elas, e também a reproduzir esse comportamento com outras pessoas.

Podemos trazer a hipótese de que Ana encontra-se na etapa de desenvolvimento chamada de personalismo, que abrange entre os três e os seis anos de idade (em média), sendo voltada para o enriquecimento do eu e também para a construção da personalidade. Com os conflitos entre as crianças, elas vão tomando consciência de si, da sua individualidade e criando uma maior demarcação de si e do outro, que é essencial para o desenvolvimento para a próxima etapa.

Outra questão importante de salientar é a de que o adulto, muitas vezes, acaba por comparar o comportamento da criança com o seu próprio. Acabamos esquecendo que a criança ainda não desenvolveu diversas capacidades e esperamos que ela haja de acordo com o mundo adulto.

Esta perspectiva leva à caracterização do comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências, o que obscurece a apreensão de suas peculiaridades e características próprias. Wallon propõe que se estude o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta (GALVÃO, 2014, p. 37).

Ao querer que a criança pare de chorar por julgar que o motivo seja bobagem aos olhos de um adulto, esquecemos das características próprias dessa idade, sendo uma delas a falta de controle sobre suas emoções. Com o passar do tempo, o sujeito vai desenvolvendo esse controle e as crises emotivas vão se tornando menos frequentes.

Já no segundo momento, que ocorreu também com uma criança de quatro anos e pertencente a uma turma de Jardim A, houve um desentendimento entre os alunos. Bruna (nome fictício) fica muito irritada e agressiva. A professora titular tenta conversar com ela, mas não consegue devido à sua irritação. Então, tentando ficar mais próxima da menina, a professora diz que tudo bem ela sentir raiva naquele momento e que, depois que ela se acalmasse, elas poderiam conversar sobre o ocorrido e resolver a situação. A professora também deixou claro que ela estaria ali, caso a aluna precisasse de algo. Bruna fica irritada por um bom tempo, sem chorar, mas visivelmente alterada. Senti que, naquele momento, a criança teve seus sentimentos e suas emoções respeitadas, tendo espaço para sentir e manifestar sua raiva e descontentamento. Nessa situação, a fala e a argumentação foram mobilizadas, visto que, após Bruna ter se acalmado, houve uma conversa entre as duas, onde a aluna pode explicar o motivo de sua raiva e também escutar a opinião da educadora.

Ao precisar explicar para a professora o que aconteceu e o que ela está sentindo, a criança precisa organizar seus pensamentos para falar, o que acaba por auxiliar no desenvolvimento da dimensão cognitiva, na fala e na argumentação.

Na idade em que Ana e Bruna estão (quatro anos), é comum os conflitos entre os alunos. A criança, ao se opor ao diferente dela, está testando “a independência de sua personalidade recém-desdobrada” (GALVÃO, 2014, p. 53-54), tentando tirar o não-eu do eu, iniciando o processo de rompimento do sincretismo.

O terceiro ano de vida dá início a uma reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio. Torna-se mais frequente o emprego do pronome “eu” e tendem a desaparecer os diálogos consigo mesma, anuncia-se uma fase de afirmação do eu (GALVÃO, 2014, p; 53).

Pensando a partir da perspectiva walloniana, podemos dizer que, ao dar espaço e tempo necessários à criança nesses momentos, ao conversar sobre o que sentimos (é importante que a professora também fale o que sentiu frente àquela situação) e respeitar as emoções e os sentimentos do aluno, estamos contribuindo na formação de sujeitos mais empáticos e que se sintam mais à vontade ao falar do que sentem, não diminuindo seus sentimentos, pois todos temos direito de sentir tristeza e raiva e não somente sentimentos bons. Assim, estamos criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento saudável da dimensão afetiva, juntamente com a cognitiva e a motora.

Segundo Galvão (2014, p. 29),

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere.

Com esse fragmento, ressalta-se novamente a influência do meio sobre a construção do sujeito, não sendo somente o sistema biológico responsável pelo seu desenvolvimento. Sendo assim, as atitudes frente às manifestações das emoções das crianças são de grande importância, visto que podem influenciar na maneira como elas irão lidar com seus próprios sentimentos no futuro e também em relação aos sentimentos das outras pessoas.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme citado algumas vezes no decorrer deste trabalho, gostaria de salientar a importância da formação dos professores na maneira como eles irão lidar com os sentimentos e as emoções dos alunos. É imprescindível uma formação de qualidade para que os educadores conheçam as características das crianças e seu processo de desenvolvimento, conseguindo identificar manifestações próprias daquela idade e não julgá-las como birra, lidando com elas com mais cuidado e afetuosidade.

No meu percurso até aqui como estudante de Pedagogia e também em conversas com minhas colegas de graduação, percebemos o despreparo de uma parte dos professores que encontramos (em estágios e mini práticas) em lidar com as emoções em sala de aula. Ficamos nos questionando o que os leva a agir de maneira diferente ao que se aprende na faculdade, se são muitos alunos para dar conta, se estão desmotivados pela falta de valorização e isso acaba refletindo na sua prática docente, se não tiveram uma formação de qualidade... As hipóteses são muitas. Mas o que devemos ter em mente é a importância de tratar com delicadeza e ter um olhar atento às emoções das crianças, visto que podemos influenciar positiva ou negativamente no seu desenvolvimento.

Além da formação acadêmica, há outras questões que podem interferir na atitude dos professores frente ao choro, à raiva, ao medo dos alunos. Questões subjetivas como a história e as experiências de vida também têm grande influência no modo como os educadores irão lidar com determinados comportamentos das crianças, sendo assim não somente responsabilidade da formação. Há também o fato de que algumas pessoas são mais sensíveis, mais carinhosas, e outras que já são mais duras.

A afetividade é uma ferramenta fundamental no processo educativo, influenciando diretamente no cognitivo do educando e contribuindo para uma aprendizagem de qualidade. Esta auxilia no desenvolvendo intelectual dos educandos, ajudando-os a se reconhecerem como indivíduos autônomos. Diante destes fatores, precisa-se que a grade curricular dos cursos de formação para professores seja avaliada, incluindo o estudo das emoções (SILVA, 2015, p. 2).

Sabemos que, durante muito tempo, a relação entre professor e aluno centrava-se somente em “transferir” conhecimento, sem estabelecer vínculos

afetivos positivos, onde o docente ocupava uma posição de poder, de detentor de todo o conhecimento, e até mesmo era autorizado a punir fisicamente alunos que não seguissem as regras (em alguns locais ainda acontece). Atualmente, vem se pensando nas implicações que a afetividade pode ter na aprendizagem, aparecendo o tema em diversas pesquisas e também em documentos oficiais da área da educação.

De acordo com Amado *et al.* (2009, p. 76),

[...] existe um número substancial de professores que, ao longo da carreira, não consegue superar dificuldades no campo relacional, o que se reflecte negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e na realização profissional dos próprios, como os estudos o têm evidenciado.

Pensando a partir da citação de Amado *et al.* e das minhas experiências e das minhas colegas, percebemos que há um grande número de docentes que passam por dificuldades no que tange ao campo relacional entre eles e seus alunos, não tendo somente dificuldade ao se relacionar, mas também na resolução de conflitos em sala de aula, não conseguindo resolvê-los com empatia e respeito, o que acaba por prejudicar os estudantes e os próprios educadores.

Segundo Oliveira (2005, p. 61),

é fundamental que os professores em formação vivenciem um processo ensino-aprendizagem coerente e consoante ao que é esperado que eles pratiquem quando formados (princípio da simetria invertida). Portanto, seria fundamental que os licenciandos pudessem experienciar, enquanto alunos, situações de ensino-aprendizagem que levassem em consideração a afetividade, não só na questão do vínculo professor-aluno, mas também na valorização e aquisição de conhecimentos sobre a dimensão afetiva, inclusive sobre a própria afetividade .

Portanto, encerro este tópico salientando que o estudo das emoções deve ter um espaço especial na grade curricular não só dos cursos de Pedagogia como também em todas as outras licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com a seguinte pergunta de investigação: como a afetividade influencia o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? Para pensarmos sobre a questão, compartilhei a narrativa de duas cenas vivenciadas por mim durante meu percurso na graduação em Pedagogia: uma na qual a aluna era podada ao expor suas emoções e outra em que a aluna tinha liberdade para sentir, utilizando o tempo que fosse necessário. Para realizar a reflexão dos questionamentos que tais narrativas suscitaram, apoiei-me na teoria do francês Henri Wallon, que crê que a vida psíquica do sujeito é formada por três dimensões: cognitiva, motora e afetiva. Wallon tem como foco a dimensão afetiva e fala sobre sua influência no desenvolvimento das crianças.

Na primeira cena compartilhada, a fala e a argumentação por parte das crianças não foram mobilizadas, visto que nada foi perguntado sobre o desentendimento entre elas, tendo a professora tentado resolver da maneira mais rápida possível: tirando uma aluna da brincadeira. É a afetividade interferindo no desenvolvimento cognitivo. Dessa maneira, também os sentimentos e as emoções dos alunos foram desvalorizados, como se o tempo que seria gasto conversando com eles sobre o ocorrido fosse tempo perdido. Já na segunda cena, a aluna teve tempo para sentir e, após se acalmar, ela e a professora conversaram sobre o que havia acontecido e sobre o que elas sentiram/estavam sentindo. Para falar sobre o que aconteceu e também sobre os seus sentimentos, a criança precisa organizar seus pensamentos, o que acaba por auxiliar no desenvolvimento da dimensão cognitiva, na fala e na argumentação.

Nos conflitos em sala de aula, onde as crianças se opõem umas às outras, como nas cenas vivenciadas por mim e aqui compartilhadas, o sincretismo vai se rompendo, pois auxiliam na diferenciação entre ela e o outro, na afirmação do eu, na construção da sua individualidade.

A partir da teoria walloniana, vimos que o sujeito se constrói nas suas relações com o meio, ressaltando a importância de um ambiente acolhedor e saudável para que a criança se desenvolva da melhor maneira possível. Na escola, local onde as crianças passam boa parte do tempo, acontecem diversas situações que abrangem a dimensão afetiva e podem afetar seu desenvolvimento cognitivo e motor. É importante que o aluno esteja bem naquele ambiente, confie nas pessoas

que estão a sua volta (colegas e professores) e se sinta confortável para aprender, visto que “o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época” (MAHONEY, 2004, p. 14).

Falou-se também sobre a importância de uma formação de qualidade para os professores, para que conheçam as características próprias de cada estágio e saibam como lidar com elas, e também para que levem em consideração a grande influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, de acordo com a teoria proposta por Wallon, há relação entre as dimensões da afetividade e da inteligência, e é importante que o docente tenha consciência do quanto sua prática pedagógica pode impactar no desenvolvimento dos alunos. A partir das cenas que inspiraram nossa análise e a articulação da mesma com o referencial teórico consultado, podemos afirmar que as crianças respeitadas na expressão de seus sentimentos tendem a sentirem-se mais mobilizadas para o processo de aprendizagem.

Por fim, depois de realizar este trabalho, esforço-me ainda mais em respeitar as crianças e suas emoções, dando a elas a liberdade e o tempo que lhes forem necessários para sentir. Somente assim, em um ambiente seguro, irão se desenvolver de maneira saudável e, ao sentirem-se amadas e respeitadas, irão tornar-se sujeitos que amam e que respeitam.

REFERÊNCIAS

AMADO, João *et al.* O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 75-86, jan./abr. 2009.

BASTOS, Alice Beatriz Izique. O processo de construção da pessoa. **Revista História da Pedagogia: Henri Wallon**, p. 44-53, out. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. **Perspectiva**. Florianópolis: v. 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. O ponto de vista da criança. **Revista História da Pedagogia: Henri Wallon**, p. 64-73, out. 2010.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo Emocional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 19-30.

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

MACHADO, Maria Cristina Gomes; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR Online**. Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2019.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 13-24.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º sem. de 2015, p. 11-30.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011.

OLIVEIRA, Greicy Kelly de. **Afetividade e prática pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física**. 2005. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Greice_Oliveira2/publication/29438632_Afetividade_e_Pratica_Pedagogica_uma_proposta_desenvolvida_em_um_curso_de_formacao_de_professores_de_Educacao_Fisica/links/551a9c4b0cf2f51a6fea7b58.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon. **Nova Escola**, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

SILVA, Erivânia Guedes da. **A afetividade na prática pedagógica e na formação docente**. Brasil, 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú do Estado do Ceará, CE, 2015. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-afetividade-na-pratica-pedagogica-na-formacao-docente.htm#capitulo_1>. Acesso em: 26 out. 2019.

SOUZA, Jane Felipe de. O desenvolvimento infantil na perspectiva interacionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 27-36.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.