

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR NA ÓTICA DE HENRI WALLON

Leonardo Matheus Schneider¹
Berenice Marie Ballande Romanelli²

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo tecer reflexões acerca da importância da afetividade para o desenvolvimento da criança no contexto escolar. Para tanto, foi utilizado o método da revisão bibliográfica, a partir da leitura de autores como Bock, Furtado e Teixeira, Camargo, Mendes, Bastos, Wallon e Mahoney, com temáticas divididas entre afetividade, escola, educação e relação professor-aluno. O problema dessa pesquisa se baseia na tentativa de superar a dicotomia entre razão e emoção, por meio da aproximação dos aspectos afetivos e cognitivos, buscando enfatizar a afetividade dentro do contexto escolar. Na perspectiva da teoria psicogenética de Henri Wallon são apresentadas as fases de desenvolvimento, abordando o sujeito em sua integralidade. O autor ressalta que a afetividade é imprescindível para o desenvolvimento humano e cognitivo, considerando que os campos da motricidade, do cognitivo e da afetividade se modificam no decorrer de cada estágio de desenvolvimento. Nesse contexto, discutiu-se, com o apoio em Mahoney, o aspecto da afetividade dentro do espaço escolar, que teria de ser um lugar de reflexão, levando em conta os estudantes na sua totalidade. Conclui-se que o professor possui um papel fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, sendo necessário que o mesmo leve em consideração a realidade do estudante, além de ser a própria cultura para esse sujeito em desenvolvimento. A partir dessa análise, considera-se a reflexão sobre a afetividade tema fundamental para a formação de professores, visto que a sociedade e as próprias concepções pedagógicas às vezes a coloca em segundo plano no contexto educacional, não levando em consideração o estudante em sua integralidade.

Palavras-chave: Educação. Afetividade. Escola. Henri Wallon. Formação Integral.

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR – Campus Curitiba. E-mail: leonardo.schneider@ifpr.edu.br

²Psicóloga pela PUCPR e Doutora em Educação pela UFPR. Professora da área de Psicologia do Instituto Federal de Educação. E-mail: berenice.romanelli@ifpr.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A presença do outro para o desenvolvimento humano é essencial, pois, conforme Lane (2014, p. 12) ressalta, somos seres gregários e dependemos do outro desde que nascemos, a participação em grupos é contínua durante a vida, sendo necessária para a sobrevivência. A autora reforça que, desde o nascimento, o sujeito “está inserido num contexto histórico, pois as relações entre o adulto e a criança recém-nascida seguem um modelo ou padrão que cada sociedade veio desenvolvendo e que considera correta” (Lane, 2014, p. 13).

A afetividade exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano, sendo parte integrante de nossa subjetividade. Porém, às vezes deixamos de considerá-la como parte essencial do desenvolvimento do indivíduo. Afinal, “se considerarmos estudar apenas alguns aspectos do ser humano, corremos o risco de considerá-lo como um ser fragmentado, correndo-se o risco de deixar de analisar aspectos importantes” (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 162).

A dimensão afetiva faz parte do ser humano que aprende, sendo a escola um dos importantes contextos de aprendizagem. Porém, percebe-se no senso comum uma sobreposição do aspecto racional em detrimento do aspecto emocional e afetivo, marcando a dicotomia entre razão e emoção. Bock, Furtado e Teixeira (2008) ressaltam:

Os dois aspectos da subjetividade humana – afeto e pensamento – estão sempre juntos. A vida humana não é assim: pensamentos e afetos não estão divididos, embora em muitas circunstâncias da convivência social os padrões culturais estabelecidos para a conduta deixem pouco ou nenhum espaço para a expressão dos afetos (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 162).

Dentro de tal divisão, temos o embate entre o pensamento cartesiano de René Descartes e a visão de indissociabilidade entre os aspectos racionais e emocionais, de Baruch Spinoza.

Segundo Camargo (2004, p. 141), Descartes denominava as emoções de “paixões”, ao separar as sensações entre mente e corpo, defendendo a dicotomia entre razão e emoção. O dualismo cartesiano é um pensamento ainda bastante presente em nossa sociedade.

Camargo (2004, p. 142) enfatiza que Spinoza se opõe à visão cartesiana, denominando as emoções de “afetos”. Camargo (2004, p. 142) ressalta que “ele procura determinar o que a alma poderia fazer para orientar as paixões”. Para Camargo (2004), Spinoza levanta questões que permeiam parte do debate atual:

Na tentativa da superação da dicotomia corpo e alma, sendo a emoção a modificadora do corpo, o papel da cognição na emoção, a interpretação das modificações corporais, além de ter a emoção como força interna motivadora da atividade e a relação do homem com o mundo como uma relação afetiva” (CAMARGO, 2004, p. 142).

Portanto, para Camargo (2004, p. 26), há o questionamento dentro do “processo de desenvolvimento histórico das emoções ser ou não desorganizadora da atividade adaptada”, tentando esclarecer também “a concepção de aprendizagem em sua relação com a emoção”, pois, em muitos casos “se privilegia a educação da inteligência abstrata formal, fundamentada em uma superada visão dualista do homem”, permeando opiniões, problemáticas e discussões acerca deste tema.

Para tentar solucionar essas questões, Camargo (2004, p. 27) ressalta que muitas “pesquisas e soluções importantes têm surgido destes debates, principalmente na área da Linguística e nos estudos sobre Alfabetização”, afinal, dentro dos estudos teóricos abrangendo “as causas do fracasso no desempenho de muitos alunos”, é perceptível um crescente número de “encaminhamento de alunos com problemas de aprendizagem para profissionais da Psicologia, Psicopedagogia e Neurologia”, facilitando para a escola, “que se libera, assim, de boa parte do problema, o que configura uma situação preocupante” (Camargo, 2004, p. 27).

Diante disso, o aspecto afetivo “tem sido pouco discutido e estudado na sua vinculação com o processo ensinar-aprender”, mesmo com o estudo profundo de psicanalistas e teóricos da educação, “que têm o mérito de reconhecer uma profunda integração entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva”, pois, ainda prevalece “a velha e enganosa concepção de que emoção e razão são funções independentes e excludentes”, pois, “as emoções e os sentimentos ainda são vistos como perturbadores da aprendizagem e, portanto, devem ser controlados, sufocados ou ignorados” (Camargo, 2004, p. 27-28).

Camargo (2004, p. 28) enfatiza que muitos professores não consideram que seja papel do educador criar uma relação afetiva com o estudante, ou até mesmo se preocupar com suas condições sociais e culturais, levando a uma formação

incompleta da criança, pois, negar o aspecto emocional na aprendizagem, “tem como efeito negar o próprio aluno como indivíduo em desenvolvimento”, com suas individualidades, particularidades, sua realidade social, cultural e afetiva.

O mundo dos afetos é um mundo real que interage de forma contínua e forte sobre a vida dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores. Ignorar este mundo é ignorar-se a si mesmo como ser integral. E a escola é o espaço em que os atores sociais que nela atuam, para ensinar ou para aprender, devem expor, construir e reconstruir seus sentimentos e emoções como função integradora do processo ensinar-aprender. (Camargo, 2004, p. 29)

Para Camargo (2004, p. 16), a sala de aula é um espaço onde se reprimem as emoções e sentimentos dos alunos, reiterado de por várias posturas pedagógicas no âmbito educacional, surgindo manifestações distintas: afeto, desafeto, simpatia, antipatia, amizade, medo, raiva, sentimento de injustiça, tristeza, aceitação, etc. Na realidade, “a pouca atenção que é dada às manifestações de emoções e sentimentos dos alunos, na escola e na sala de aula é um fator que interfere no processo de ensinar e aprender” (Camargo, 2004, p. 16).

Bock, Furtado e Teixeira (2008) alertam que:

O estudo da razão tem sido privilegiado no interesse humano, principalmente na ciência, pois os afetos têm sido vistos como deformadores do conhecimento objetivo. Mesmo na Psicologia, não são todas as teorias que consideram a importância da vida afetiva, tendo, muitas delas, priorizado apenas o estudo da cognição, das funções intelectivas (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 164).

Estudar somente a vida cognitiva e racional dos indivíduos certamente faz com que não haja a compreensão dos alunos em sua integralidade, como sujeitos de afetos, angústias, gratidão, empatia, vulnerabilidades e subjetividades.

Camargo (2004, p. 16) alerta que, ao enfatizar os aspectos intelectuais e cognitivos, por meio de atividades reprodutivistas, a escola deixa de oferecer espaço para as atividades criativas, impedindo a expressão e organização das emoções. “Passa-se então a dificultar a manifestação de expressão que compõem a integridade, a totalidade do aluno como indivíduo, pois a emoção constitui função inseparável da cognição e da aprendizagem” (Camargo, 2004, p. 16).

O objetivo geral desta pesquisa é tecer reflexões acerca da importância da afetividade para o desenvolvimento da criança no contexto escolar. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Apresentar o papel das emoções e dos sentimentos para a vida afetiva;

- Descrever a afetividade segundo a teoria psicogenética de Henri Wallon;
- Sustentar os aspectos afetivos e cognitivos como indissociáveis;
- Identificar a importância da escola para a unidade criança-adulto-sociedade.

O delineamento da pesquisa é feito a partir de uma revisão bibliográfica, que, para Gil (2008):

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (Gil, 2008, p. 50).

Sendo uma pesquisa de cunho exploratório, que “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2011, p. 27).

A motivação teórica para este tema se deu pela curiosidade de estudar a importância do afeto para a educação e o desenvolvimento dos indivíduos, além da tentativa de encontrar respostas acerca das consequências acarretadas pela desconsideração do aspecto afetivo na vida das pessoas. Pela experiência do autor deste estudo, esses campos foram negligenciados em diversos âmbitos da vida e na esfera educacional, em que professores frequentemente tratavam os sentimentos e emoções com indiferença.

Na prática, atuando como professor estagiário de um estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de um aluno surdo, a educação afetiva com eles e com toda a turma foi significativa, pois, facilitou a inclusão dos estudantes, além da aceitação das diferenças e o acolhimento coletivo, promovendo, uma real integração com seus colegas e a valorização de suas diferenças. Essa experiência promoveu reflexões de forma prática o que aqui será teorizado, possibilitando a práxis afetiva em um contexto de inclusão. Em suma, o estudo visa motivar atuais e futuros educadores, professores, pedagogos (as) e profissionais que lidam direta ou indiretamente com essa temática, rumando à uma educação mais afetiva.

A presente pesquisa será dividida em itens e subitens. Na primeira parte do desenvolvimento, a vida afetiva é abordada de uma maneira mais ampla, aprofundando as emoções e sentimentos na ótica de Bock, Furtado e Teixeira

(2008). Para dar prosseguimento, será adentrado no enfoque principal desta pesquisa, a teoria psicogenética de Henri Wallon, que considera o sujeito em sua integralidade – levando em consideração os campos cognitivo, afetivo e motor – tendo um subitem específico sobre a dimensão afetiva, destacando a visão original de Wallon, em que o autor considera que as emoções possuem um papel fundamental na formação da personalidade da criança.

A pesquisa também aborda a importância da conexão da criança com o meio, considerando-se nesse assunto a escola, abordada na última parte, sobretudo no que se refere à relação indissociável entre professor e aluno, explorada na forma de como o afeto e a indissociabilidade entre professor e aluno desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado, impactando no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, sendo ambos transformados e humanizados.

2 A VIDA AFETIVA: AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS DENTRO DO CAMPO AFETIVO, SEGUNDO BOCK, FURTADO E TEIXEIRA.

Para Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 162), os afetos interferem na “conduta de cada um”, se expressando em “desejos, sonhos, fantasias, expectativas, palavras, gestos, no que fazemos e pensamos”. A vida afetiva é parte integrante de nossa subjetividade, “nossas expressões não podem ser compreendidas, se não considerarmos os afetos acompanhados, mesmo os pensamentos, as fantasias só têm sentido se sabemos do afeto que os acompanham” (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 163).

Para Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 164), “os afetos podem ter origem em acontecimentos fora do indivíduo, isto é, a partir de um estímulo externo – do meio físico ou social – ao qual se atribui um significado com tonalidade afetiva.” A origem dos afetos pode também nascer, surgir através do interior do indivíduo.

Para Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 165), há dois opostos dentro dos afetos originários, sendo eles o amor e o ódio “esses dois extremos encontram-se inúmeras tonalidades, intensidades de afetos, que podem ser vagos, difíceis de nomear ou discriminados”. Os autores complementam que “eles estão sempre

presentes na vida psíquica – de modo mais ou menos integrado –, associados aos pensamentos, às fantasias, aos sonhos, e se expressam de diferentes modos na conduta de cada um” (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 165).

Os afetos ajudam-nos a avaliar as situações, servem de critério de valoração positiva ou negativa para as situações da nossa vida. Eles preparam nossas ações, ou seja, participam ativamente da percepção que temos das situações vividas e do planejamento de nossas reações ao meio. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2008, p. 166).

Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 166) enfatizam acima que os sentimentos desempenham um papel fundamental em nossa tomada de decisões, ajudando-nos a avaliar diversas situações e definir se elas serão boas ou não para nossa vida.

Os afetos, enfim, estão “ligados à consciência, o que nos permite dizer ao outro o que sentimos, expressando, por meio da linguagem, nossas emoções, contudo, muitas vezes os afetos são enigmáticos para quem os sente” (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 166).

Há motivos dos afetos estarem fora do campo da consciência; nem mesmo quem os vivencia consegue explorar. Podem ser enigmáticos para aqueles que os supõem em nós a partir de alguma expressão, isso porque, muitas vezes, nossa reação não condiz com o que sentimos, ou seja, nem sempre o comportamento está em conformidade com os nossos afetos (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 166).

Para Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 167), “as emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento inesperado ou, às vezes, muito aguardado”. Nas emoções, há:

[...] uma relação entre os afetos e a organização corporal, ou seja, as reações orgânicas, as modificações que ocorrem no organismo, como distúrbios gastrointestinais e cardiorrespiratórios, sudorese, tremor, além da alteração do batimento cardíaco (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 167).

Ainda, outras reações orgânicas acompanham as emoções e revelam vivências ou estados emocionais do indivíduo: tremor, riso, choro, lágrimas, expressões faciais etc. As reações orgânicas fogem ao nosso controle” (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 167).

Para Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 168), “as emoções são muitas: surpresa, raiva, nojo, medo, vergonha, tristeza, desprezo, alegria, paixão, atração física” e, se ligam diretamente à vida afetiva – aos afetos primários do amor e ódio.

As emoções são nossa própria vida, uma espécie de linguagem na qual expressamos percepções internas, são sensações que ocorrem em resposta a fatores geralmente externos. São fortes, passageiras, intensas,

mas não imutáveis. Isso quer dizer que o que hoje nos emociona, amanhã poderá não nos emocionar mais (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 168).

Portanto, para Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 168), as emoções são a nossa forma interna de se expressar externamente, sendo como um meio de comunicar o que sentimos, sendo desencadeadas por situações externas, que podem acarretar, ou não, em emoções extremas e fortes, sendo passageiras e mutáveis, conforme a situação vivenciada, o desenvolvimento pessoal e através das mudanças acontecidas, sendo completamente adaptáveis.

Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 169) definem que “os sentimentos são diferentes das emoções, por serem mais duradouros, menos ‘explosivos’ e por não virem acompanhados de reações orgânicas intensas.” Um exemplo disso são as amizades, daí a socialização, oriunda do afeto do amor.

O importante é compreender que a vida afetiva – emoções e sentimentos – compõe o homem e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica. As emoções e os sentimentos são como alimentos do nosso psiquismo e estão presentes em todas as manifestações da nossa vida (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 169).

Para Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 169), “não podemos nos compreender sem os sentimentos e as emoções”, afinal, compreender o mundo ao redor é fundamental para que possamos ser inseridos nele, os afetos básicos de amor e ódio, podem expressar-se tanto através de emoções, quanto de sentimentos.

São os sonhos, sentimentos, imaginações e pensamentos que dão sentido à nossa vida, as emoções e os sentimentos nos orientam e nos ajudam a tomar decisões, nos fazendo sentir vivos, amados, odiados, desprezados, acolhidos e, principalmente, nos auxiliam no processo de humanização.

A seguir, veremos a teoria de desenvolvimento, de Henri Wallon, que contribuiu para a importância das emoções e dos sentimentos dentro do contexto da aprendizagem, integrando os aspectos emocionais, cognitivos e sociais como indissociáveis ao sujeito, considerando o ser humano como um ser integral, imprescindível ao promover uma educação mais significativa, humanizada e eficaz.

3 A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON – O SUJEITO EM SUA INTEGRALIDADE

Henri Wallon, segundo Mahoney (2012, p. 10), nasceu e viveu na França, entre os anos 1879 e 1962, período marcado pelas duas Grandes Guerras, atuou como médico na Primeira Guerra Mundial, situação que permitiu que ele observasse as “lesões orgânicas e seus reflexos psíquicos” e, na Segunda Guerra Mundial, participou de um movimento de resistência contra invasores nazistas.

Sendo ele um marxista convicto, ele acreditava que “a escola deveria assumir valores de solidariedade, justiça social, antirracismo como condições para a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática” (Mahoney, 2012, p. 10).

Wallon teve formação acadêmica em Filosofia, Medicina, Psiquiatria e, finalmente, Psicologia. A partir daí, voltou seus estudos para a educação, instituindo o Projeto Langevin-Wallon, juntamente com o físico Langevin e outros educadores, para uma reforma educacional pós-guerra. Mahoney (2012) enfatiza que:

Wallon dedicou-se primeiro à psicopatologia. Em 1914 registrou 214 minuciosas observações de crianças de 2 a 15 anos, internadas em serviços psiquiátricos com profundas perturbações de comportamento: instabilidade, delinquência, perversidade etc. Esse estudo deu origem a sua tese de doutoramento, depois transformada em livro, *L'Enfant Turbulent* (1925). (Mahoney, 2012, p. 11)

Mahoney (2012, p. 11) ressalta que, com essa observação, Henri Wallon notou as relações entre lesões neurológicas e efeitos no psiquismo e, após o enfoque na psicopatologia, Wallon empenhou-se em elaborar sua teoria do desenvolvimento da criança, focando no estudo da consciência e que o melhor caminho para ela é sua origem e o processo de desenvolvimento para explorar as origens biológicas da consciência, a origem do psiquismo.

Mahoney (2012, p. 11) explica que Wallon, através de observações e, “comparando semelhanças e diferenças entre o desenvolvimento de crianças normais e patológicas, entre crianças e adultos, foi extraíndo os principais reguladores desse processo e identificando seus vários estágios”, elaborando sua teoria de desenvolvimento. Bastos (2014, p. 32) reforça que para todas as obras de Henri Wallon em direção à sua teoria do desenvolvimento humana é utilizado o método materialista dialético, apresentando sua teoria de forma:

[...] inovadora, complexa, articulada, por meio de diversas comparações, articulações, conexões e análises, estabelecidas entre o desenvolvimento normal e o patológico, o indivíduo e a sociedade, o fisiológico e o psíquico, a razão e a emoção, o eu e o outro etc. O estabelecimento desses pares dialéticos, que ao mesmo tempo em que se opõem são reciprocamente orientados, influenciados e indissociáveis [...] (Bastos, 2014, p. 32)

No método materialista dialético, Gil (2008) explica que há espaço “para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc” (Gil, 2008, p. 14).

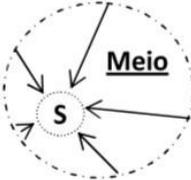
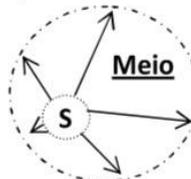
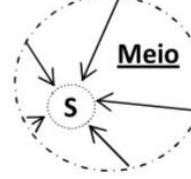
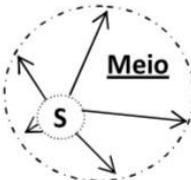
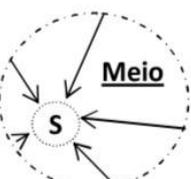
Mahoney (2012, p. 12) enfatiza que “para acompanhar a teoria de Wallon, é preciso deixar de lado o raciocínio dicotômico, que fragmenta a pessoa, na direção de um raciocínio que apreenda a pessoa”, como se constituindo dessas dimensões em conjunto, vinculadas entre si e suas interações estão constante movimento, pois, “cada configuração resultante, temos uma totalidade responsável pelos comportamento daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias”, para isso, é importante perceber a criança em sua integralidade, pois, para Wallon:

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

Cada configuração, segundo Mahoney (2012), “cria novas possibilidades, novos recursos motores, afetivos, cognitivos que se revelam em atividades que, ao mesmo tempo que convivem com as atividades adquiridas anteriormente, preparam a mudança para o estágio seguinte.” A teoria aponta duas ordens de fatores que irão constituir as condições das atividades em cada estágio: fatores orgânicos e fatores sociais e, segundo Mahoney (2012, p. 12), Wallon embasou sua teoria do desenvolvimento através dos seguintes estágios de desenvolvimento:

- Impulsivo Emocional – 0 a 1 ano;
- Sensório-Motor e Projetivo – 1 a 3 anos;
- Personalismo – 3 a 6 anos;
- Categorical – 6 a 11 anos;
- Puberdade e Adolescência – 11 anos em diante.

No quadro a seguir, são nomeadas tais etapas, com suas descrições e faixas etárias, segundo Mendes (2017, p. 54), “o mais importante não é o fator idade e sim as condições do meio em que a criança está inserida”, sua realidade.

QUADRO DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO HENRI WALLON		
Estágios para Wallon, segundo Claude Claret e Colette Laterrasse ¹		Natureza contraditória da transição entre estágios
Idades estimadas	Denominação e traços gerais	
Em geral: 0 a 1 ano	I - ESTÁGIO IMPULSIVO-EMOCIONAL	Estágio "centrípeto" de edificação do sujeito ou construção do eu.
0 a 2-3 meses:	Estágio de <i>impulsividade motriz pura</i> . Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos)	
3 a 9 meses:	Estágio <i>emocional</i> . Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente.	
9 a 12 meses:	Começo de sistematização dos exercícios sensório-motores.	
Em geral: 1 a 3 anos	II - ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR E PROJETIVO	Estágio "centrípeto" ou de estabelecimento de relações com o mundo.
12 a 18 meses:	<i>Período sensório-motor</i> . Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações.	
18 meses a 2-3 anos:	<i>Estágio projetivo</i> . Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.	
Em geral: 3 a 6 anos	III - ESTÁGIO DO PERSONALISMO Importante para a formação do caráter.	Estágio "centrípeto" de edificação do sujeito ou construção do eu.
3 anos:	<i>Crise de oposição</i> . Independência progressiva do eu (emprego do "eu"). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa.	
4 anos:	<i>Idade da graça</i> . Sedução do outro, idade do narcisismo.	
5 a 6 anos:	<i>Representação de papéis</i> . Imitação de personagens, esforço de substituição pessoal por imitação.	
Em geral: 6 a 11 anos	IV - ESTÁGIO DO PENSAMENTO CATEGORIAL	Estágio "centrípeto" exploratório e cognoscitivo ou de estabelecimento de relações com o mundo.
6 a 7 anos:	Desmame afetivo, " <i>idade da razão</i> ", idade escolar. Poder de autodisciplina mental (atenção). Brusca regressão do sincretismo.	
7 a 9 anos:	Constituição da rede de categorias, dominadas por conteúdos concretos.	
9 a 11 anos:	Conhecimento operativo racional, função categorial.	
A partir dos 11 ou 12 anos	V - ESTÁGIO DA PUBERDADE E DA ADOLESCÊNCIA	Estágio "centrípeto" indispensável para a constituição da pessoa.
Duração variável	Crise da puberdade. Retorno ao eu corporal e ao eu psíquico (oposição). Dobra do pensamento sobre si mesmo (preocupações teóricas, dúvida). Tomada de consciência de si mesmo no tempo (inquietações metafísicas, orientação de acordo com eleições e metas definidas).	

FONTE: Dossier Wallon-Piaget (CLANET, LATERASSE e VERGNAUD, 1979).

Mahoney (2012, p. 14) define essas flechas em direções opostas entre os estágios, alternando entre motor, afetivo e cognitivo, enfatizando que:

[...] o movimento predominante sendo ou para dentro, para o conhecimento de si (como nos estágios Impulsivo Emocional, Personalismo, Puberdade e Adolescência) ou é para fora, para o conhecimento do mundo exterior (estágios Sensório-motor e Projetivo, Categorical). É o que nos mostra a lei da alternância funcional (Mahoney, 2012, p. 14).

A autora enfatiza a alternância de predomínio de conjunto de cada estágio:

[...] a configuração das relações entre eles mostra qual deles fica mais em evidência ou é o motor (Impulsivo Emocional) ou o afetivo (Personalismo, Puberdade e Adolescência) ou o cognitivo (Sensório-Motor e Projetivo, Categorical) (Mahoney, 2012, p. 14).

Vemos na transição entre os estágios a presença das leis “centrípetas” e “centrífugas” e, segundo Mahoney (2012), quando a direção é para si mesmo, predomina o afetivo, é o que chamamos, dentro da teoria de Wallon de lei centrípeta; já quando a direção é para o mundo exterior, há o predomínio do aspecto cognitivo, denominada de lei centrífuga. Ainda continua, explicando que: “o afetivo e o cognitivo têm sempre como suporte a atividade motora, ou em seus deslocamentos no espaço ou em sua expressão plástica (postura tônica)” (Mahoney, 2012, p. 14).

A terceira lei é chamada “lei da integração funcional, que nos aponta outra característica dessa sequência, descrevendo a relação entre estágios como uma relação entre conjuntos funcionais hierarquizados” (Mahoney, 2012, p. 14).

Essas leis descrevem tanto o movimento do processo de desenvolvimento integral, como em fases menores dentro de cada estágio e, no desenvolvimento da criança, há a tendência da socialização para a individuação, do sincretismo com o outro para se diferir em relação a ele, pois, “o ser que se constrói é singular e a relação com a singularidade deve ser respeitada” (Mahoney, 2012, p. 20).

É importante ressaltar que as idades propostas por Wallon foram para as crianças de sua época e de sua cultura, e, no estudo da teoria é importante refletir e adequar à realidade e atualidade e, mais que os limites etários, nesse sentido, sua teoria envolve perceber quais são os interesses e as atividades predominantes em cada período de desenvolvimento. A seguir, será abordado o aspecto afetivo do indivíduo, abordado por ele como sendo a mola propulsora da origem do psiquismo.

3.1 Aspecto afetivo e cognitivo como indissociáveis

Para Bastos (2014, p. 27), é essencial possuir a clareza de que o estudo das emoções, de Henri Wallon é “original e instigante, na medida em que busca as origens do psiquismo e suas implicações para a evolução humana”. É importante ressaltar que, dentro da teoria walloniana, os termos “emoção” e “afetividade” possuem uma diferenciação, pois, a afetividade se consiste em um campo mais amplo, que abrange o campo “das emoções, que são especificamente fisiológicas, viscerais e impulsivas, apresentando-se ainda sem mediação psíquica, diferentemente da afetividade” (Bastos, 2014, p. 27).

Mendes (2017, p. 56) ressalta o aspecto afetivo é constitutivo da pessoa e, no primeiro estágio, é reduzido às manifestações corporais da emoção, sendo o ponto de partida do psiquismo e, é possível observar uma influência maior nos estágios em que a pessoa está mais voltada para si mesma, “que é o caso dos estágios: impulsivo-emocional (0 a 1 ano), do personalismo (3 a 6 anos) e do estágio da puberdade ou adolescência (a partir dos 11 anos)” (Mendes, 2017, p. 56).

Mendes (2017, p. 56) ressalta que há três momentos de evolução em relação à afetividade, na teoria de Wallon, que são: a emoção, os sentimentos e a paixão. A seguir, será abordado cada momento específico dessa evolução.

A emoção é definida, segundo Mendes (2017, p. 57), como um sistema de atitudes, sendo corpórea e manifestada no corpo. Um exemplo disso é quando uma criança tenta, por meio do choro – ou birra pela linguagem popular – levar vantagem em alguma situação em relação ao adulto. Porém, em alguns casos, esta criança ainda não maturou o suficiente seu aspecto emocional, não sabendo se expressar corretamente, pois, “a emoção é a exteriorização da afetividade, por meio da expressão corporal visível, ativada pelo fisiológico” (Mendes, 2017, p. 56).

Mendes (2017, p. 58) define o sentimento como a representação da emoção, pois, “Wallon refere-se às representações para traduzir a emoção que podem ser elaboradas variavelmente pelo indivíduo, pois este utiliza a linguagem, os gestos, a arte ou a literatura para interagir”, portanto, essa representação é constituída mentalmente e pode se exteriorizar ou não, o que não é o caso da emoção. Um exemplo disso, no cotidiano escolar é a representação através dos

desenhos, onde a criança exterioriza o que pensa, sente e guarda para si. Portanto, são “os sentimentos que permeiam as relações sociais que acontecem em diferentes meios” (Mendes, 2017, p. 58).

Por fim, a paixão, como o último aspecto da evolução afetiva, segundo Mendes (2017, p. 58) “pressupõe o autocontrole do indivíduo para atender a um objetivo; é a capacidade de tornar secreta a emoção que se faz presente, mantendo em segredo algo que o sentimento publicaria”, portanto, a paixão silencia a emoção, não descartando a possibilidade dessa emoção ser exteriorizada. Wallon nos chama atenção, segundo Mendes (2017, p. 58), para o autocontrole dentro do convívio social, além de ressaltar que a paixão só se manifesta após os três anos de idade:

A paixão pode ser intensa e profunda na criança. Mas com ela aparece a capacidade de tornar a emoção silenciosa. Portanto, para se desenvolver, pressupõe o autocontrole da pessoa e não pode vir antes da oposição claramente sentida entre si mesmo e o outro, cuja consciência não se dá antes dos 3 anos. Então a criança se torna capaz de alimentar secretamente frenéticos ciúmes, apegos exclusivos, ambições talvez vagas, mas nem por isso menos exigente. A idade seguinte, de relações mais objetivas com o meio, poderá atenuá-las. São, ademais, reveladoras de um temperamento. (Wallon, 2007, p. 126)

Em suma, nestes três momentos de evolução em relação à afetividade – emoção, sentimento e paixão – Wallon (2007, p. 126) conclui, ressaltando que os sentimentos e a paixão, se tornarão “mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiar uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas das reações, ao menos vegetativas, da emoção”, sendo resultado da “interferência ou até mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa” (Wallon, 2007, p. 126).

A afetividade, para Wallon, “é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação)” (Mahoney, 2003, p. 21).

No que se diz respeito ao aspecto afetivo e cognitivo, Mahoney (2003, p. 22) reforça que, na ótica de Wallon, os aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis, “são constitutivos um do outro, formam um par unitário”, que se constituem mutuamente, predominando não somente entre os estágios, mas “entre atividades diferentes voltadas ou mais para si mesma ou mais para o exterior”.

Dentro das duas direções – para si e para o exterior – há um processo oriundo do sobressalto de um sobre o outro, o que significa que ambas as direções estão sempre presentes e, para isso, “a teoria do desenvolvimento deve embasar o saber pedagógico de modo que ele seja capaz de discernir qual a melhor direção nos diferentes momentos da criança” (Mahoney, 2003, p. 21).

Bastos (2014, p. 31) ao enfatizar que “a afetividade e a inteligência são as funções preponderantes ao longo da evolução psíquica”, ressalta que a alternância em distintas direções para as ações resultam em descobertas e transformações e excepcionalmente quando há avanços em um desses campos, há a capacitação de longos saltos cognitivos e afetivos, recíprocos e simultâneos.

O estudo das origens do psiquismo, segundo Bastos (2014), aliada com a “função social das emoções e ao campo da afetividade, encontra um paralelo com o estudo sobre as origens da inteligência e sua estreita conexão com a evolução do pensamento” e, na afetividade, que “é entendida como a capacidade de afetar e de ser afetado pelo outro”, edificando o sujeito para a composição da “personalidade e a tomada de consciência de si” (Bastos, 2014, p. 32).

Bastos (2014, p. 33) aponta que, segundo a teoria walloniana, a afetividade se origina da emoção, que se baseia a vida psíquica, permanecendo como um elemento contínuo, mesmo que no decorrer da vida seja “substituída por outras atividades psíquicas, como as mais intelectuais e perceptivas.” Bastos (2014) reforça a ideia, deixando claro que:

Razão e emoção constituem-se como um par antagônico em que a preponderância de uma delas necessariamente implica uma diminuição de influência de outra. É por esse motivo que podemos compreender a afirmação de que a razão nasce da morte da emoção, mas temos de atentar para o fato de que se trata apenas de uma morte provisória. (Bastos, 2014, p. 33)

A emoção, portanto, é considerada uma expressão antecedente à aquisição da linguagem e “é compreendida como a mola propulsora para a evolução do psiquismo e como uma primeira forma de sociabilidade, pois uma de suas características principais é sua função social, capaz de estabelecer elos com os demais” (Bastos, 2014, p. 29).

Diante disso, a emoção, conforme Bastos (2014, p. 30), é “o ponto de partida do psiquismo, da consciência e da vida social, uma vez que é através da

emoção” haverá suas primeiras conexões, repletas de significados, juntamente com a inserção no meio social, enriquecendo o aspecto cognitivo através da escola.

4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA COMO UNIDADE INDISSOCIÁVEL ENTRE ADULTO-CRIANÇA-SOCIEDADE

Mahoney (2003, p. 10) enfatiza que a educação é uma relação evolutiva, e que são os conhecimentos oriundos do estudo objetivo da relação criança e meio que constituem o fundamento da ação educativa. Para a autora, a educação deve se apoiar nessa relação natural, relação essa que é bastante estreita e que unifica a criança como um ser social, integrando-o à sociedade.

Em seu livro *Les origines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité*, Wallon enfatiza o quanto necessária é a sociedade para o indivíduo:

A sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica. Não que ela já esteja organizada no seu organismo... [...] É da sociedade que o indivíduo recebe suas determinações; elas são para ele um complemento necessário; ele tende para a vida social como para seu estado de equilíbrio. (Wallon, 1949 citado por Mahoney, 2003, p. 10)

Para educar, é necessário, segundo Mahoney (2003, p. 10), ter o conhecimento da criança concreta, considerar suas necessidades, condições de existência, as relações de afeto ou desafeto que demonstra com o ambiente inserido, do quanto é influenciada, pois, disso origina e modifica sua personalidade, que transmite para o seu dia-a-dia, pois, segundo a autora, “ao entrar na escola, a vida da criança passa a girar principalmente ao redor dela: seus horários, seu lazer, suas amizades, etc” (Mahoney, 2003, p. 10).

Conforme Mahoney (2003, p. 11) evidencia, a escola deve ser o lugar que tenha a unidade indissociável entre adulto-criança-sociedade, tentando encontrar o ponto de equilíbrio entre “o atendimento das necessidades do desenvolvimento da criança e o atendimento das necessidades de desenvolvimento da sociedade, sem perder de vista” a centralidade na criança.

Mahoney (2003, p. 11) enfatiza que a criança é um ser biopsicológico, que as condições materiais e sociais que vivencia são impostas pela sociedade e, por isso, a escola deve se tornar consciente “do que ela oferece às crianças como modo

de existência, como modo de sentir, como modo de se relacionar com a cultura e com as pessoas”, sendo ela exposta para seus relacionamentos, seus conhecimentos e seus movimentos.

Nesse contexto, há vários segmentos que a criança deve ir ajustando no decorrer de seu desenvolvimento: os atos motores, os laços afetivos e seu cognitivo. Mahoney (2003, p. 11) reforça que seus movimentos e sua postura vão estar interligados à organização da rotina escolar, como atividades distribuídas ao longo do tempo de permanência dentro da instituição de ensino.

Retomando a ideia de Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 167), “todas essas reações são importantes descargas de tensão do organismo emocionado, pois, as emoções são momentos de tensão em um organismo, e as reações orgânicas são descargas emocionais”, ainda trazem que:

Infelizmente, nossa cultura estimula algumas reações emocionais e reprime outras. [...] o senso comum não foi sensível para aprender com os poetas que se chora, sim, e que o choro é expressão de vida afetiva, de amor e de ódio; de força de um organismo que se adapta a uma situação de tensão – nunca um sinal de fraqueza (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 168).

Bock, Furtado e Teixeira (2008) nesta citação, deixam bem claro que há a repreensão de algumas reações emocionais, tomando como exemplo a “birra”, sendo manifestada através de situações de extrema frustração, irritação e descontentamento. As birras são normais no desenvolvimento infantil e fazem parte da adaptação e do aprendizado social e cultural, no entanto, muitas vezes pais e educadores repreendem o choro e o grito, os punindo. Isso pode acarretar em dificuldades de regulação emocional na vida adulta. A orientação emocional de como lidar com as emoções seria o ideal para a criança aprender a lidar com situações negativas:

Por outro lado, as reações emocionais orgânicas são, até certo ponto, aprendidas, ou seja, nosso organismo pode responder de diversas maneiras a uma situação, mas a cultura “escolhe” algumas formas como sendo mais adequadas a determinadas situações ou tipo de pessoas. Durante nossa socialização, aprendemos essas formas de expressão das emoções aceitas pelo grupo que pertencemos (Bock, Furtado e Teixeira, 2008, p. 168).

Dentro da rotina escolar, é crucial para a criança, de acordo com Mahoney (2003, p. 11), se defrontar com conhecimentos e emoções que exijam o controle de sua atenção, a memorização, o tempo necessário para realizar cada atividade, além dos horários dentro da rotina escolar. Visto que, para muitas das relações sociais

são necessárias escolhas, conforme seus interesses e necessidades, é imprescindível que a escola estimule a “organização de grupos que expressem interesses diferentes e exijam aptidões diferentes” (Mahoney, 2003, p.11).

Mahoney (2003, p. 11) enfatiza que é por meio dos grupos que seria facilitada a “emergência das individualidades, que expressa o movimento do sincretismo para a diferenciação, um dos princípios da teoria de desenvolvimento” de Wallon. Mahoney (2003, p. 12-13) ressalta que a escola “pode ajudar a criança a resolver as dificuldades, os conflitos que ela encontra em cada estágio de seu desenvolvimento e prepará-la para a etapa seguinte”, se tornando imprescindível o “apoio afetivo garantido e expresso de acordo com suas características e necessidades”, facilitando ainda mais a passagem de um estágio para o outro.

Em síntese, segundo Mahoney (2012, p. 85), a escola deve então “transmitir o pensamento, a arte, a civilização passada, ao mesmo tempo que é um agente ativo de progresso e modernização”, é uma junção entre o legado cultural e o que o que é possível fazer para melhorar a sociedade, não se esquecendo de que toda prática pedagógica tem o objetivo de desenvolver a criança, fortalecendo sua autoestima, a confiança em si e nos outros e o respeito.

Para isso, diante das dificuldades de cada estágio a ser superado pela criança, é preciso o olhar afetivo, humanizado e indiscriminado do professor, em direção a uma educação transformadora, integrativa e humanizada, levando em conta as subjetividades de cada ser em formação. “O professor e o aluno constituem um par unitário, indivisível quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é o resultado desse encontro” (Mahoney, 2003, p. 13).

4.1 Professor e aluno – uma relação indissociável

Mahoney (2003, p. 13) sustenta que é preciso fazer uma análise comportamental do aluno, além de levar em conta as situações ocorridas. Diante disso, “qualquer análise que separe essa unidade professor-aluno-situação perde o sentido e passa a falar de abstrações que nada têm a ver com a experiência concreta do dia-a-dia” (Mahoney, 2003, p. 13).

Mahoney (2003, p. 13) reforça que a interação professor-aluno leva a transformações no sentido da aprendizagem, visto que deve considerar contextos

que atendam simultaneamente às necessidades motoras, afetivas e cognitivas do par. O professor precisa se orientar para atender as necessidades do aluno, através das teorias de desenvolvimento. É importante ressaltar que não se deve deixar de lado “suas próprias observações no contato diário com o aluno, valendo-se de procedimentos e recursos oferecidos pela didática” (Mahoney, 2003, p. 13).

Acompanhando uma das tendências de desenvolvimento apontada por Wallon, Mahoney (2003) ressalta que:

[...] do social para a individuação (do sincretismo com o outro para a sua diferenciação), as atividades escolares devem ser pensadas para satisfazer, tanto a necessidade social em grupos (que combinam seus esforços na direção do mesmo objetivo), como a necessidade de diferenciação, dando espaço para que as diferenças apareçam e se expressem, marcando e aprofundando a identidade de cada um. (Mahoney, 2003, p. 13-14)

Mahoney (2003, p. 14) deixa claro que durante o planejamento das atividades, é necessário que o professor tenha sensibilidade e considere que a identidade única do aluno é resultado do aspecto estabelecido a cada momento entre os conjuntos motores, afetivos e cognitivos. Concomitantemente, Mahoney (2003, p. 14) complementa que cada atividade proposta envolve os três aspectos e, cabe ao professor, ao fazer seu planejamento, se perguntar: “o que esta atividade significa do ponto de vista cognitivo, motor e afetivo, para o aluno?” e, também, em que “esta atividade contribui para o desenvolvimento dessa pessoa, dessa personalidade?” É imprescindível a conscientização de que “o papel da escola não se restringe apenas à instrução, mas ao desenvolvimento de toda a personalidade”, sendo importante, segundo Mahoney (2003), ter as:

[...] considerações em relação ao aluno precisam ser pensadas ao mesmo tempo em relação ao professor: os dois estão em constante transformação na direção de sua individuação e nesse movimento é preciso que o professor planeje sua ação, lembrando que todas as atividades propostas para o aluno também têm uma ressonância no seu conjunto motor, afetivo, cognitivo e essa ressonância deve ocorrer na direção da satisfação de suas necessidades. (Mahoney, 2003, p. 14)

Afinal, é na interação entre professor e aluno que ambos se transformam e, segundo Mahoney (2012, p. 79), é através do papel do professor, com seu planejamento, com sua atuação como mediador dos grupos dentro da escola que acontece o exercício da humanização, que é:

[...] dar ao homem as ferramentas para tornar-se um membro da humanidade – aqui e agora, se faz nos diferentes meios e grupos que a pessoa transita. Daí a magnitude do papel do professor, em sua atuação

como organizador e mediador nos grupos. Nos grupos, o aluno poderá ter a vivência de papéis diferenciados, aprender a assumir e dividir responsabilidades, a respeitar regras, a administrar conflitos, compreender a necessidade do vínculo e da ruptura, aprender a conviver. Na escola terá também, de forma organizada, contato com a cultura. (Mahoney, 2012, p. 79)

O professor, conforme Mahoney (2012, p. 80) explica, “não pode esquecer sua função no grupo, como coordenador: é aquele que observa os processos grupais e intervém, apoiando e dando ao grupo condições de achar seu caminho”, portanto, o objetivo do professor não é unicamente agregar um conhecimento novo, mas observar o processo de desenvolvimento do grupo, seus conceitos, fatos, valores e comportamentos.

Mahoney (2012, p. 80) ressalta que o educador precisa se atentar para o conceito de meio, que se constitui no meio interpessoal e cultural, não sendo o professor somente a ponte entre a cultura e o estudante, mas a própria cultura para o aluno, pois, é ele quem escolhe os conteúdos e materiais culturais, concretizando ou não a transmissão desses saberes, “é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura de sua época”. Mahoney (2012), na ótica de Henri Wallon, enfatiza que “é dever da escola oferecer às crianças, sem discriminação, o que há de melhor na cultura”, além de promover os saberes e conhecimentos necessários para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi refletir acerca da importância da afetividade para o desenvolvimento da criança no contexto escolar. Buscou-se problematizar a visão cartesiana que sustenta a dicotomia entre razão e emoção, gerando uma preferência maior dos educadores e da sociedade ao aspecto racional e cognitivo dos indivíduos, deixando de considerar os outros aspectos, como a afetividade.

A emoção, retomando a visão de Bastos (2014), é a gênese do psiquismo, da consciência e da vida social, uma vez que é através da emoção que haverá suas primeiras conexões, repletas de significados, juntamente com a inserção no meio social, enriquecendo o aspecto cognitivo através da escola. Os sentimentos são necessários para a socialização, para a formação de amizades e relacionamentos, florescendo do indivíduo o amor – ou o ódio – motivado por suas relações sociais.

Em suma, as emoções e os sentimentos são oriundos do campo afetivo, ajudando na tomada de decisões, principalmente no processo de humanização da criança.

Reiterando a visão de Lane (2014), somos seres gregários e dependemos um do outro desde que nascemos, afinal, a participação em grupos é contínua durante a vida, sendo necessária para a sobrevivência. A escola, sendo o ambiente que integra adulto-criança-sociedade de forma simultânea, precisa ter o papel de acolhimento social, um ambiente em que a criança se sentirá segura e aceita.

Nesse estudo, percebeu-se que os sentimentos e as emoções ainda são vistos dentro da sociedade como obstáculos à aprendizagem, sendo completa ou parcialmente desprezados por alguns educadores, o que pode acarretar em um desenvolvimento incompleto da criança, além de um crescente número de indivíduos com problemas de aprendizagem, terceirizando o trabalho da escola para instituições que lidam com a saúde mental, além de transferir parte do trabalho do professor para psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, etc.

Sabemos que a afetividade desempenha um papel fundamental dentro do âmbito educacional, influenciando diretamente no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral do estudante. Mahoney (2003) reforça que, na ótica de Wallon, os aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis, andam juntos e promovem um aprendizado com sentido e significado para a criança.

Porém, se o professor, que é um agente dentro do âmbito educacional reprimir, calar ou menosprezar a dimensão afetiva, emocional e sentimental de seus estudantes, o processo de ensinar e aprender será prejudicado e incompleto. É essencial que o educador possa considerar os aspectos afetivos e respeitar seus estudantes, visando seu desenvolvimento integral.

Portanto, o professor necessita ter o conhecimento da criança concreta, considerar suas necessidades, condições de existência, as relações de afeto ou desafeto que demonstra em seu ambiente. O educador precisa se orientar para a compreensão das necessidades do aluno, sendo também não apenas a ponte entre os conhecimentos, a cultura e seus alunos, com seus conhecimentos e culturas, mas o próprio conhecimento, a própria cultura, buscando mutuamente o processo de transformação.

Sugere-se, a partir desse estudo, a realização de novas pesquisas que levem em consideração a afetividade dentro do contexto escolar, priorizando formas de se pensar e executar uma educação integral dos sujeitos em pleno desenvolvimento, interligando o contexto social e cultural dos estudantes com o meio, que é a escola.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vigotsky: psicologia e educação**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CAMARGO, Denise de. **As Emoções e a Escola**. 1. ed. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

DOSSIER Wallon-Piaget. Imagem extraída de: Clanet, Claude; Laterrasse, Colette; Vergnaud, Gérald. Dossier Wallon-Piaget. **Granica**, p. 20-22. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/19206314/Clanet-e-Laterrasse-Quadro-dos-estagios-dede-senvolvimento-segundo-Henri-Wallon>>. Acesso em: 25 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **O que é Psicologia Social**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. 1. ed. São Paulo: Educ, 2003.

MENDES, Daniela Barros. **Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

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