

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO**

GIDALVA LINO DOS SANTOS

**HENRI WALLON E A VISÃO INTEGRAL DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**SÃO PAULO
2017**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO**

GIDALVA LINO DOS SANTOS

**HENRI WALLON E A VISÃO INTEGRAL DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Monografia, exigência parcial de avaliação, apresentada ao Curso de Especialização, Lato Sensu, **Formação Docente: Ensino Superior**, da Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marta Thiago Scarpato

**SÃO PAULO
2017**

GIDALVA LINO DOS SANTOS

**HENRI WALLON E A VISÃO INTEGRAL DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Relatório final, apresentado a Universidade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como parte das exigências para a obtenção do
título de **Especialista**.

São Paulo, de de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.

Prof.

Prof.

Agradecimentos

Venho por meio das mais singelas palavras agradecer a Deus pela oportunidade, a instituição pela gama de conhecimento que foram imprescindíveis à formação, a todos os mestres que compõem o curso, em especial a minha professora orientadora, Dr.^a Marta Scarpato pelo apoio e dedicação na elaboração dessa pesquisa, a minha amiga Thaís pela paciência na colaboração no desenvolvimento do trabalho, em particular a Henri Wallon pela grandeza da sua obra.

Resumo

Esse trabalho apresenta alguns apontamentos da pesquisa de Henri Wallon sobre as fases de desenvolvimento do ser humano, a afetividade e finalizando sobre as possibilidades de conceber suas pesquisas voltadas para uma visão de desenvolvimento integral e possíveis reflexões sobre a prática docente nesse contexto.

Unitermos: afetividade, fases de desenvolvimento, Henri Wallon

Abstract

This paper presents some notes from Henri Wallon research on human development, affectivity and finalizing the possibilities of conceiving his research focused on a vision of integral development and possible reflections on the teaching practice in this context.

Key words: affectivity, stages of development, Henri Wallon.

Sumário

<i>Agradecimentos</i>	3
<i>Resumo</i>	4
<i>Abstract</i>	5
<i>Sumário</i>	6
<i>Introdução</i>	7
<i>CAPÍTULO 1</i>	9
<i>Wallon e um olhar para as fases de desenvolvimento do ser humano</i>	9
<i>CAPÍTULO 2</i>	18
<i>A afetividade</i>	18
<i>CAPÍTULO 3</i>	27
<i>Henri Wallon um educador com visão integral de desenvolvimento humano</i>	27
<i>Referências</i>	34

Introdução

Em defesa de uma educação pautada na afetividade, entende-se que são inúmeros os problemas relacionados à aprendizagem, desencadeados por uma educação que não considera o indivíduo como um ser afetivo; sobretudo, a carência de mediações didáticas e pedagógicas que favoreçam um processo de ensino-aprendizagem numa dimensão mais global de desenvolvimento humano.

Nesse contexto, procuramos entender as contribuições de Wallon ao processo ensino-aprendizagem, no entanto, o teórico afirma por meio de pesquisas, que a afetividade é imprescindível para o pleno desenvolvimento humano.

Caracterizar a proposta de Wallon, no que se refere aos aspectos filosóficos, teóricos e metodológicos foi um dos caminhos que nos levou ao ponto de partida dessa pesquisa. As obras escritas pelos pesquisadores da teoria walloniana nos proporcionou com clareza a compreensão dos elementos principais dos seus estudos.

Wallon preconizou o estudo da pessoa em sua totalidade, são grandes as razões para acreditarmos na importância de suas ideias. Para compreender os fenômenos que propiciam a evolução da aprendizagem, dentro da sala de aula, inclusive nas instituições de ensino superior, todavia, na formação de professores buscamos analisar por meio desta pesquisa, uma abordagem que entenda a pessoa em seus domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada: para essas questões demos ênfase aos enfoques wallonianos como iniciais para que a pesquisa fosse elaborada.

Observamos que a pesquisa como um todo, pode agregar valores precisos, não para extinguir a falta de afetividade na sala de aula, mas para uma aceitação concreta de uma teoria pouco explorada nos meios educacionais.

No começo da graduação em Pedagogia, despertei o interesse em estudar a teoria de Wallon, no entanto, encantei-me com a afetividade, escolhi estudar a importância da mesma na construção do conhecimento, portanto, entende-se que a educação contemporânea enfrenta problemas de origem social, política e cultural em função das transformações ocorridas no decorrer da história da humanidade e nesses períodos, a afetividade foi pouco explorada no processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos na importância das ideias propostas por Wallon para entender ações que influenciam a aprendizagem numa dimensão afetiva, dentro das instituições de ensino superior.

Iniciamos nossos estudos com a vida e obra de Wallon e explicitamos a sequência de estágios de desenvolvimento proposta pelo teórico com base em obras.

No segundo capítulo demonstramos os conceitos de afetividade e suas manifestações, analisando as proposições segundo Wallon.

O terceiro e último capítulo, inserimos questionamentos relacionados à educação integral, para que compreendamos esses pressupostos a Wallon como educador integral.

CAPÍTULO 1

Wallon e um olhar para as fases de desenvolvimento do ser humano

Henri Wallon nasceu na França em 1879 formado em Filosofia e Medicina. Atuou como médico do exército francês durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Seu contato com ex-combatentes com lesões cerebrais, fez com que reavaliasse seus conceitos sobre neurologia, desenvolvidos no trabalho com crianças deficientes. A partir de 1920, atuando como médico em instituições psiquiátricas, Wallon, foi convidado a organizar conferências na Universidade de Sorbonne e em outras instituições de ensino superior abordando a temática sobre a psicologia da criança. Permaneceu responsável por estas atividades até 1937.

Em 1925, Wallon fundou em Paris um laboratório de atendimento e pesquisas de crianças tidas como deficientes. No mesmo ano publicou sua tese de doutorado - *intitulada A criança turbulenta*.

Em 1931, Wallon viajou para Moscou, onde foi convidado a integrar o círculo da Rússia Nova. Após a Segunda Guerra Mundial, foi convidado pelo governo francês a participar de uma comissão destinada a reestruturar o setor educacional da França. O projeto conhecido como *Langevin-Wallon*, devido à participação inicial do físico Paul Langevin, morto em 1947, introduziu uma total reformulação do sistema educacional da França, tornando-o um dos mais eficientes do mundo.

Wallon não propõe uma teoria pedagógica, mas seu interesse pela educação levou-o a elaborar textos específicos sobre educação e, junto com

outros educadores, um projeto de reforma do ensino francês, que ficou conhecido como Projeto Langevin-Wallon. (ALMEIDA, 2012, p.71).

De acordo com Almeida (2012, p. 71), a análise de suas obras permite, então, dois tipos de leitura pedagógica:

Pedagogia explícita: textos que apresentam análise da Educação Nova e tratam da educação em geral, Projeto Langevin-Wallon.

Pedagogia Implícita: inferências a partir de sua psicogenética e da atuação de Wallon como professor.

A análise criteriosa da Educação Nova, particularmente sua apreciação das obras de Decroly e Makarenko, respaldada por sua teoria psicológica de formação da pessoa, lhe permite participação destacada na Reforma do Ensino Francês do pós-guerra. O *Projeto Langevin-Wallon* é a oportunidade de expressar suas ideias de homem e de sociedade.

O *Projeto* foi o resultado do trabalho, por três anos (1945 a 1947), de uma Comissão de vinte membros nomeados pelo Ministério da Educação Nacional, com a incumbência de reformar o sistema de ensino francês após a Segunda Guerra (durante a qual Wallon trabalhara na Resistência). Inicialmente, o físico Paul Langevin foi designado presidente da Comissão, e, após sua morte, a presidência ficou a cargo de Wallon.

Depois de uma vida produtiva, dedicado ao estudo da psicologia e da reformulação dos métodos pedagógicos, Wallon faleceu em Paris em 1962.

Fases de desenvolvimento do ser humano

Segundo Galvão (2014), Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem uma característica própria, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade.

Na sucessão de estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da *alternância funcional*. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra.

Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente num processo de interação e diferenciação.

As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

Segundo Galvão (2014), para uma compreensão mais concreta dessa ideia passemos a uma descrição das características de cada um dos estágios propostos pela psicogenética Walloniana.

As idades indicadas foram propostas por Wallon para as crianças de sua época e de sua cultura. Precisam ser revistas para a nossa cultura nos dias de hoje. Entretanto,

mais que os limites etários, é preciso observar quais interesses e atividades predominam em cada período (Almeida, 2012, p.12).

A sequência de estágios proposta por Wallon é:

- *Estágio impulsivo emocional*, que abrange o primeiro ano de vida, a característica peculiar é dada pela emoção, instrumento privilegiado da interação da criança com o meio.

Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. (Galvão, 2014, p.43).

- *Estágio Sensório- motor e projetivo*, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilita-lhe maior autonomia da manipulação de objetos e na exploração de espaços.

O exercício sensório- motores, iniciados no estágio anterior e referenciados a partir das relações dos campos sensoriais, são agora encadeados por meio do movimento de exploração objetiva que a criança realiza diante dos objetos, como também nas partes do seu próprio corpo. (Almeida, 2012, p.32).

Segundo as autoras acima citadas, as possibilidades práticas, neste estágio *sensório-motor e projetivo*, ampliadas pela novidade da marcha e da linguagem, favorecem a atuação da criança em relação ao mundo que a rodeia e ao mesmo tempo, alargam a sua referência a si mesma.

Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o

meio (inteligência prática e simbólica)
(Galvão, 2014, p.44).

- *Estágio do personalismo*, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

A passagem do estágio *sensório-motor e projetivo* para o estágio do *personalismo* passa por uma alternância de função.

De acordo com Almeida (2012), há uma subordinação da função da inteligência, para que o predomínio da afetividade possa, neste momento do desenvolvimento, emergir e orientar o processo de constituição da pessoa.

A alternância provoca sempre um novo estado, que se torna o ponto de partida de um novo ciclo. Assim evolui o desenvolvimento da criança através de forma que se modificam de idade para idade (Wallon, 1981: p.135).

Esse estágio está voltado para a pessoa, possibilitando o amadurecimento do eu como indivíduo e a construção da personalidade, no entanto, a consciência corporal que é adquirida conforme os primeiros anos de vida, com o auxílio da capacidade simbólica, são considerados pelas autoras a condição fundamental para o processo de desenvolvimento da pessoa.

Surge a necessidade de reorganização do esquema corporal que, é a condição para a construção da pessoa, de sua personalidade. Reajustar-se ao novo corpo vai exigir do jovem um mergulho para dentro de si, o que provoca o retorno do pensamento para si mesmo e confere uma orientação centrípeta a esse estágio de

desenvolvimento, confirmando a lei de alternância entre as fases orientadas para a realidade das coisas ou para a edificação da pessoa (Wallon, 1975a: p.69).

- *Estágio categorial*, por volta dos seis anos inicia-se e, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência.

Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.

Para Wallon (1989), a emergência do pensamento *categorial* depende da influência conjunta do desenvolvimento biológico e da inserção no meio humano.

Nesta etapa a criança aprende dominar corretamente os objetos familiares, a separá-los de sua própria existência e perceber a existência das coisas independentemente de sua pessoa. Entende, por exemplo, que um objeto perdido poderá ser reencontrado mais tarde, em outro lugar. (Almeida, 2012.p.51).

De acordo com Wallon, entre os 6 e 11 anos, a criança encontra-se no estágio *categorial* de desenvolvimento. É uma idade que aparece no conjunto da evolução mental como de estabilidade relativa, com progressos regulares, se comparada ao período de crises profundas que se abrem na adolescência.

Nesse período, a criança continua a se desenvolver, tanto no plano motor como no afetivo, mas as características do comportamento são determinadas principalmente pelo desenvolvimento intelectual, e é nesse domínio que se podem perceber grandes saltos. (Almeida, 2012.p.52).

Segundo Almeida, (2012), nessa fase a criança aprende a se conhecer como pessoa pertencente a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variados. Toma conhecimento de suas possibilidades, adquirindo um conhecimento mais completo e concreto de si mesma.

Além do espaço, outros aspectos que caracterizam um meio são a semelhança de interesses, obrigações e costumes, de modo que um meio local (como um bairro urbano ou rural, de cidade grande ou pequena) pode coincidir com um meio funcional, como é o caso da escola. (Almeida 2012, p.52).

A escola nos obriga a vivenciar meios distintos, dentre eles grupos com interesses variados e é nessa relação de conflitos que a criança conhece a individualização, de acordo com determinadas situações, gerando um processo de conflitos.

Os meios onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado.

O meio de que depende começa certamente por dirigir suas condutas, e o hábito precede a escolha pode impor-se, quer para resolver discordâncias, quer por comparação de seus próprios meios com os outros (Wallon, 1975 a 1967).

Para, Almeida, (2012), no *estágio categorial* uma nova estrutura mental se organiza, e o período é marcado por duas etapas. A primeira, que vai até por volta de 9 anos, corresponde ao pensamento denominado *pré-categorial*, por Wallon pensamento ainda marcado pelo sincretismo. Na segunda fase desse estágio, entre os 9/10 anos, ocorre a formação de categorias intelectuais como elemento de classificação, o que vai permitir que a criança se posicione no mundo utilizando categorias para

ordenar a realidade. Nesse momento emerge o pensamento categorial, que juntamente com o pré-categorial caracteriza a inteligência discursiva.

Wallon afirma que o ponto de partida da inteligência discursiva é o par, que sustenta o pensamento sincrético. É a primeira forma de organização intelectual.

O pensamento existe apenas pelas estruturas que introduz nas coisas.

Inicialmente há estruturas muito elementares. O que é possível constatar, desde o início, é a existência de elementos que estão sempre aos pares. O elemento de pensamento é essa estrutura binária, não os elementos que o constituem (Wallon, 1989:30).

Para Galvão (2014), no estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a “tranquilidade” afetiva que caracterizou o *estágio categorial* e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal.

Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade.

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

Segundo Galvão (2014), trata-se do princípio da alternância funcional. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra.

Cada uma ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora

as conquistas, realizadas pela outra, no estágio anterior, constituindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (Galvão, 2014, p.45).

Conforme Galvão (2014), na sucessão de estágios, há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase.

Wallon chama de predominância funcional. O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu. (Galvão, 2014, p.45).

O presente capítulo, descreveu a importância da teoria de Wallon, como ferramenta para compreendermos as fases de desenvolvimento do ser humano e podermos pensar numa escola mais humanizada.

O teórico ressalta por meio de análises dos estágios de desenvolvimento formas que facilitam a compreensão do indivíduo em sua totalidade, dando relevância do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

CAPÍTULO 2

A afetividade

Afetividade (afetivo+i+dade) Substantivo feminino, qualidade de quem é afetivo. Suscetibilidade a qualquer estímulos ou disposição para perceber experiências afetivas. (Dicionário Michaelis, p.23).

Segundo Dantas (1992), na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde á sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. (Dantas, 1992, p.85).

Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto no ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Ambos se iniciam num período que ele domina *Impulsivo-emocional* e se estende ao longo do primeiro ano de vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constituí, por tanto, o ponto de partida do psiquismo.

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. (Galvão, 2014, p.61).

De acordo com Dantas, as emoções assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva.

Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade. Tratando os termos como sinônimos, todavia, não os são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. (Galvão, 2014, p.62).

Conforme Galvão (2014), com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para a sua expressão.

A autora nos afirma que se tornam possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, que diferente das emoções, não ampliam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais.

O recurso à fala e à representação mental faz com que as variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideais, e possam ser expressas por palavras. (Galvão, 2014, p.62).

De acordo com Dantas (1992), a teoria da emoção, extremamente original, tem uma nítida inspiração darwinista: ela é vista como um instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, que se caracteriza pela escassez da prole e pelo prolongado período de dependência.

Se não fosse pela capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no

sentido do atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria. (Dantas, 1992, p.85).

A emoção constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica: os componentes vegetativos dos estados emocionais são bem conhecidos e Wallon mergulha neles até descobrir sua origem na função tônica.

A toda alteração emocional correspondente uma flutuação tônica; modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se estreitamente. Com este completam-se os elementos necessários à compreensão das condições subjacentes à ativação ou redução da afetividade. (Dantas, 1992, p.87).

Para Almeida (2012), não é só a inteligência que tem uma evolução, mas também a afetividade. O professor observará as demandas do aluno para atendê-lo em suas diferentes exigências de afeto.

Dantas (1992) lembra que a criança pequena demanda proximidade, pegar, apalpar seria a afetividade epidérmica. Já a demanda da criança na fase *categorial* refere-se mais ao plano intelectual, para que o adulto a ajude a compreender melhor o exterior e a forma cognitiva da afetividade.

A autora afirma que na fase da adolescência, a demanda é preponderantemente pelo respeito às ideias, pela solidariedade, pela justiça é a exigência racional das relações afetivas.

Wallon afirma que a emoção representa um papel fundamental na evolução do homem porque tem, como característica, a *contagiosidade*. O contágio da emoção não apenas aproxima as pessoas, mas integra ao grupo, despertando o espírito da cooperação, observa Wallon (1971).

Wallon vê na psicologia genética o ponto de origem para conhecer o que ocorre no desenvolvimento humano, concebendo-o como uma integração entre o organismo, o meio e os domínios funcionais. A fim de melhor analisar e compreender o ser humano, Wallon estabelece categorias, denominadas *domínios funcionais* ou *conjuntos funcionais*, que são: a afetividade, o ato motor, o conhecimento e a pessoa. (Scarpato 2008, p.2)

Para Wallon o desenvolvimento da afetividade ocorre na interação entre o orgânico e o social. Porém o sentimento e a paixão são consideradas como diferentes manifestações da afetividade, aprofundando-se em seus estudos à emoção.

A emoção é um fato fisiológico em seus componentes humorais e motores... É uma reação organizada, que se manifesta pelo sistema nervoso central e faz parte da espécie humana. Mas não é só fisiológica, é também social ...é um comportamento social nas suas funções arcaicas de adaptação, possibilitando a interação entre o homem e o meio social (Zazzo, apud Wallon e Scarpato, 1995a, p.15).

Wallon ressalta três características da emoção:

- *Plasticidade* reflete no próprio corpo os sinais da emoção.
- *Contagiosidade* capacidade de contagiar as pessoas próximas.
- *Regressividade* possibilidade de regredir um raciocínio.

Porém Wallon também cita a *labilidade* que é a capacidade de uma emoção se transformar em outra, ou seja, a alegria se transformar em cólera, o riso em choro (Almeida, 2008, p.120).

Wallon destaca alguns aspectos a alegria, o medo, a cólera e a tristeza.

A *alegria* nasce com a livre expansão dos movimentos: ela... *nasce com a facilidade dos movimentos...*(Wallon, 1995b, p.120) sendo perceptíveis desde o nascimento quando ao acariciados um bebê é possível notar a excitação motora, balbucios, etc.

Há alegrias tranquilas, como as que se caracterizam... Menos pela exuberância das manifestações motoras do que pela preservação de um equilíbrio exato entre as flutuações posturais e a atividade de relação... (Wallon apud Scarpato, 1995b, p.114).

O *medo* tem sua origem orgânica onde se reflete o desequilíbrio postural, sendo representada no aparecimento de uma cena habitual ou inusitada, tanto para a criança quanto para o adulto, onde a sua segurança pessoal ameaçada.

... À medida que o medo se desloca da surpresa causada pelo evento inesperado para o temor pelo acidente temido, torna-se menos que fobia, e os efeitos hipertônicos da angústia substituem os estados de hipotonia ou de catalepsia que respondem aos casos de pavor e terror (Wallon apud Scarpato, 1995b, p.131).

A *cólera* estar relacionada ao interpessoal estando classificadas em centrípeta e projetiva:

- *Centrípeta* é mais próxima das origens orgânicas onde domina a angústia, aparecendo muito cedo nas crianças sendo mais comum nas mulheres.

- *Projetiva* é uma das manifestações mais tardias, por depender diretamente do ambiente e de suas manifestações, onde o ser exercer uma ação de intimidação sobre os demais, sendo uma forma mais socializada e evoluída.

A tristeza é a emoção mais socializada e evoluída do indivíduo, já que é preciso que a pessoa sinta o sofrimento de si para depois do outro não sendo perceptível antes dos três anos de idade. Apesar que a tristeza apresenta pouca ação corporal por ser manter inerte à um acúmulo de emoção hipertônica.

São muito diferentes as manifestações igualmente tônicas observadas nos emotivos propriamente ditos. Elas têm relações íntimas com a excitação, dela procedem, desenvolvem-na e por ela são desenvolvidas. É fácil reconhecer no emotivo uma sensibilidade amplamente aberta às influências orgânicas, às impressões obscuras e confusas que traduzem as modificações viscerais, as disposições e atitudes pessoais do indivíduo. Essa sensibilidade retém, até mesmo das impressões recebidas do exterior... (Wallon apud Scarpato, 1995b, p.115).

De acordo com Almeida (2012), segundo teoria walloniana, a relação entre os progressos da afetividade e os da inteligência só podem ser comprometidos a partir de uma relação de reciprocidade e de interdependência. As condições para a evolução da inteligência têm raízes no desenvolvimento da afetividade e vice-versa. Dessa forma, para se pensar a pessoa na psicogenética walloniana, é preciso compreendê-la a partir da integração da inteligência, da afetividade e do ato motor.

Voltam a preponderar às funções afetivas; isto é, a construção da pessoa, de sua identidade vai ocupar o primeiro plano, parecendo absorver e monopolizar as disponibilidades do jovem. A vida afetiva torna-se muito intensa e toma um relevo que muitas vezes surpreende o adulto. (Almeida, 2012, p.61).

A emoção envolve, ao mesmo tempo, o aspecto fisiológico e o componente social. Wallon (1968), afirma que as emoções, especificamente, que unem a criança ao meio social; são elas que ampliam os laços que se antecipam à intenção e ao raciocínio.

“As capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade, mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades” (Zazzo, 1978, p.14).

Wallon nos alerta sobre a necessidade de lidar com dois aspectos da natureza humana que são, ao mesmo tempo, antagônicos e complementares, o afetivo e o intelectual.

“Não ceder às emoções significa a aquisição da capacidade de lhes opor a atividade dos sentidos e da inteligência” (Wallon, 1971, p.79-80).

O teórico nos adverte que para que haja uma produção intelectual, é importante não ceder ao poder da emoção, pois diminuiria a percepção da realidade e o nível da capacidade intelectual do sujeito.

Para Wallon (1941), no próprio domínio da afetividade, as transformações são o resultado desse conflito. Se houvesse quem elaborasse teorias intelectualistas das emoções, isso se deve à preponderância que os motivos e imagens intelectuais adquiriram no domínio dos sentimentos e das paixões.

O teórico afirma que a emoção, o sentimento ou a paixão, quando ocorre de uma para as outras, há uma transferência e na criança, depende da idade.

Mas as mais emotivas não se tornam necessariamente as mais sentimentais ou mais apaixonadas, longe disso. Estes, com efeito, são tipos diferentes, que decorrem

de um equilíbrio diferente entre as atividades psíquicas. (Wallon, 1941, p.125-126).

Wallon, (1941), ressalta que a paixão pode ser intensa e profunda na criança. Mas com ela aparece a capacidade de tornar a emoção silenciosa. Portanto, o teórico afirma que a emoção para se desenvolver, pressupõe o autocontrole da pessoa e não pode vir antes da oposição sentida entre si mesmo e o outro.

Essa consciência não ocorre antes dos 3 anos de idade.

Os sentimentos sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas das reações, ao menos vegetativas, da emoção. (Wallon, 1941, p.126).

Wallon nos diz, que as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes, que para cada uma, correspondem um certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondem e se implicam mutuamente.

De acordo com Wallon (1971), os movimentos, como expressões de natureza afetiva, podem gerar emoções e ser resultado delas.

Segundo Dantas (1992), ao mesmo tempo em que a afetividade se estende no desenvolvimento do sujeito, a inteligência, por sua vez, segue os seus passos.

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

De acordo com Mahoney (2012) durante todo o processo de desenvolvimento, o homem se faz vivendo dois papéis: o de autor da ação, constituindo o meio, e o de objeto da ação sendo construído pelo meio. Cada período ressaltado por Wallon é considerado importante em si, e quanto mais intensamente é vivido melhor contribui para a construção do período posterior.

Nesse primeiro período caracterizado por uma indiferenciação, a criança iniciará a construção de sua identidade na interação com seus envolventes mais próximos (...) *modelação do eu pelo meio, da consciência individual pelo ambiente coletivo* (...) (Wallon, 1975 a: 152).

A autora ressalta que nessa fase a criança está voltada predominantemente para a construção do eu.

Afetividade designa os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. É um processo corporal e centrípeta que obriga a consciência a se voltar para as alterações intero e proprioceptivas que acompanham, e prejudica a percepção do exterior. Caracteriza não o processo relacional, mas o fechamento da consciência sobre si (Dantas, 1990:10).

Segundo Mahoney (2012), é uma fase de preponderância afetiva, centrípeta de acúmulo de energia. No sentido Walloniano.

Pretendemos ao desenvolver esse capítulo, analisar algumas proposições da afetividade com base em fontes escritas por Wallon e seus estudiosos. Com a intenção de entender com clareza os fatores que desencadeiam as emoções no desenvolvimento do indivíduo.

CAPÍTULO 3

Henri Wallon um educador com visão integral de desenvolvimento humano

Wallon defende uma educação integral para a formação do caráter profissional, já que a criança necessita ser orientada pelos seus mestres para que haja uma educação eficaz.

Todos os professores vivem e recebem influências de práticas docentes que lhe foram concebidas no processo ensino-aprendizagem, esporadicamente esse professor, transmite essa concepção sem que haja a compreensão integral do seu aluno.

Em sua ação em sala de aula é comum, esquecer que seu corpo também é um meio de expressão e comunicação no momento da aula. É preciso que esteja atento a sua postura, ao foco, do seu olhar na aula, pois são aspectos que geram uma influencia no processo de ensino-aprendizagem (Scarpato, 2012, p. 93).

Se fossemos fazer uma analogia entre processos de formação de um professor e um ator, encontraríamos grandes diferenças, no entanto, o ator no período de sua formação desenvolve aprendizagens que o incentivam a ter noções para o uso do seu corpo como um instrumento para se comunicar em cena, enquanto que o professor, dificilmente recebeu instruções a respeito de seus movimentos no momento da aula.

A didática tem uma visão nova sobre essas questões que compreende o movimento-humano, em áreas distintas do conhecimento no processo de ensino aprendizagem,

sendo explorando os movimentos dos alunos para o desenvolvimento integral.

Seus movimentos explicitam suas emoções ajudando no enfrentamento de seus medos, ajudando na aquisição da confiança gerando possibilidades de observação do seu próprio potencial.

A escola deve desenvolver as dimensões motoras, afetivas, cognitivas, sociais e estéticas dos alunos, para uma formação integral e humanista, atraente e ética em todas as áreas do conhecimento. Esse é um dos princípios da didática holística (Scarpato, 2012, p. 88).

A imobilidade do aluno é imposta por muitas escolas, onde o aluno fica sentado por mais de um hora. Nesse contexto sua única expressão é verbal e sua escrita expressa com permissão.

A criança sentada atrás de uma carteira está fisicamente limitada e só pode se manifestar verbalmente, pelo movimento pode encontrar outro meio de expressão que revelará aspectos da vida interior, porque expressa sentimentos, pensamentos e interações (Scarpato, 2012, p.92).

As crianças contemporâneas, de maneira especial as que vivem em grandes metrópoles, passam parte de seu tempo em um apartamento ou assistindo televisão e ligadas em jogos eletrônicos. Sem liberdade para brincar e explorar áreas verdes. Quando chegam à escola continuam com o hábito de ficar sentado.

Os adultos passam grande parte do tempo sentados, muitos são sedentários. E o professor acredita em uma perspectiva integral de desenvolvimento humano precisa mudar sua rotina, rever seus hábitos de vida (Scarpato, 2012, p. 89).

O professor, que por sua vez, possui uma formação precária e fragmentada da visão integral do aluno, torna-se incapaz na exploração dos gestos do movimento na prática escolar.

Não é preciso estar sentado para aprender. Movimento e aprendizagem não são dicotômicos. Deve-se à influência da concepção cartesiana a cisão entre o corpo e a mente. Privilegia a mente e religa o corpo pode levar a uma aprendizagem empobrecida e do desenvolvimento fragmentado do aluno (Scarpato, 2012, p. 91).

É imprescindível o paradigma construído há longos anos e impõem um processo de ensino-aprendizagem que tenha uma perspectiva integral do aluno influenciando a participar, construir e agir sem precisar ficar imóvel.

“A caricatura das escolas é um corpo minúsculo com uma imensa cabeça” (Freire, J.B. apud Scarpato, 1991, p. 149).

Existe uma integração dos fatores do movimento e é importante que o professor este já atento a sua expressividade no momento da aula.

Quando falo da expressividade me refiro à postura corporal, aos gestos, ao foco, do olhar e o movimento pois cada um desses pontos de expressividade estão relacionados aos fatores de movimento que ajudam a desenvolver determinados aspectos e têm uma intenção expressada nas ações (Scarpato, 2012, p. 107).

Segundo Aranha (2006), o grau de consciência de si mesmos alcançado pelos gregos antigos não encerra até então em lugar algum. A nova concepção de cultura e de

lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade repercutiu no ensino e nas teorias educacionais.

De fato, os filósofos gregos voltavam-se para uma formação que desenvolvesse o processo de construção consciente, permitindo ao indivíduo ser “constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito” (Aranha, 2006, p.61).

De acordo com Aranha (2006), Anísio Teixeira lembra que a educação tradicional provocou a separação entre a escola e a vida, quando, na verdade, a escola poderia ser uma parte integrada e relacionada às experiências às experiências de fora da escola.

E completa: “a reorganização [do programa escolar] importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar aonde a criança venha a viver plena e integralmente. Só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje”. (Aranha, 2006, p.334).

Para Wallon, a educação deve atender ao mesmo tempo a formação integral do indivíduo e à estruturação da sociedade, preparando a participar da sociedade.

“É contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade, esta se constitui em um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é o único e o mesmo ser, em contínua metamorfose”. (Mahoney 2007, p.17).

Wallon e sua psicogenética sociocultural, considera o desenvolvimento da pessoa de maneira integrada, inclusive ao meio em que está inserida, dando ênfase aos aspectos afetivo, cognitivo e motor totalmente juntos.

De acordo com Almeida (2000), Wallon estuda a pessoa completa: analisa em domínios afetivo, cognitivo e motor, de forma integrada, mostrando como se dá, no transcorrer do desenvolvimento, a interdependência e a dominância desses diferentes conjuntos.

Galvão (2014) busca focar o ser humano por uma perspectiva global, a psicogenética Walloniana identifica a existência de alguns campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas.

A afetividade, o ato motor, a inteligência, são *campos funcionais* entre os quais se distribui a atividade infantil (Galvão, 2014, p. 49).

Como sua abordagem é psicogenética, o estudo da criança é fundamental, pois é nessa fase inicial do desenvolvimento que a maior parte dos processos psíquicos tem origem.

Para Wallon é importante integrar os dois planos, o indivíduo e a sociedade, no entanto, os sistemas educacionais não priorizam essa integração, ou seja, oscilando, ora o indivíduo, ora a sociedade, compreendemos que o autor preconiza a coletividade com o objetivo de superar as necessidades individuais.

Nas análises de compreensão das contribuições de Wallon para a educação, como o educador integral, observamos a necessidade de uma abordagem que priorize a pessoa como um todo, haja vista, um ser com inteligência, motricidade e afetividade como um coletivo, são fatores indispensáveis para a construção da pessoa.

Wallon propõe um estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se atribui a afetividade infantil, afetividade, motricidade, inteligência (Galvão, 2014 p.32).

Wallon concebe a criança num campo contextualizado, inclusive nas suas relações com o eu, com o meio, com a família, com a escola e com a cultura.

No desenvolvimento da criança, sua pessoa também se forma, e as transformações que ela sofre, embora passem despercebidas, têm uma importância e um ritmo acentuados (Wallon, 2007, p.182).

Para Galvão (2014) pode se definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa.

Assim, para a compreensão do desenvolvimento infantil não bastam os dados fornecidos pela psicologia genética, é preciso recorrer a dados provenientes de outros campos de conhecimento (Galvão, 2014, p.32).

Refletir sobre a contribuição de Henri Wallon que analisa a relação entre o indivíduo, o meio como possibilidade de desenvolvimento integral, nos leva a pensar como a escola pode oferecer caminhos para que o desenvolvimento aconteça e qual seria o papel do professor nesse cenário.

Considerações Finais

O objetivo do presente trabalho foi apresentar pequenas contribuições de Wallon, que trouxe inúmeras contribuições por integrar afetividade e inteligência na formação da pessoa completa, salientando o indivíduo em sua totalidade.

Concentrou seus estudos e sua teoria numa sequência de estágios de desenvolvimento, os quais destacamos no decorrer desse trabalho

No entanto, as principais ideias de Wallon estão explicitadas em sua obras e em obras escritas por estudiosos de sua teoria.

A razão pela qual a teoria walloniana é imprescindível à educação dos nosso tempos remete nos a salientar o quanto as escolas em seus diferentes níveis de ensino, os professores diante do processo de ensino-aprendizagem necessitam conhecer seus pressupostos teóricos. Porque ainda está muito enraizado uma concepção Tradicional de ensino.

O fator determinante da pesquisa que desenvolvemos, requer ações reflexivas, por parte dos estudiosos que pensam a educação e dos que a vivem, com o comprometimento de observar práticas docentes que possam estimular a aprendizagem, no contexto professor, aluno, sala de aula, como espaços que possam colocar a afetividade no meio do desenvolvimento, tanto cognitivo quanto humanístico.

Refletir acerca das contribuições de Wallon é meta da nossa pesquisa e de outras que virão.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3°. ed. – ver e ampl.- São Paulo: Moderna 2006.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo, Manole,1990.

DANTAS,H.; Oliveira, M. K de; LA Taille, Y de. Piaget Vygotsky Wallon: **Teorias Psicogenéticas em discussão**. 23º ed. São Paulo: Summus, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GALVÃO,I. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. Série Ideias n.20, São Paulo: FDE, 1994.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; Almeida Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos T.-“**Competências Pedagógicas do professor Universitário**”- São Paulo. 3°.ed. Summus, 2003.

SCARPATO, Marta. **Didática e desenvolvimento integral**. São Paulo. 1º ed. Avercamp, 2012

_____, M. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem. IN: CARLINI, A. & SCARPATO, M. Ensino Superior: questões sobre a formação do professor. São Paulo: Avercamp, 2008.

ZAZZO, René. Henri Wallon: **Psicologia e marxismo**. Lisboa: Veja. 1978.