

POR UMA PEDAGOGIA COM MAIS AFETIVIDADE

Gilvone Furtado Miguel*

Resumo: Esse artigo coloca em discussão a formação integral da criança no ambiente escolar, fundamentando-se nas contribuições de Wallon, Piaget e Vygotsky. Os aspectos do desenvolvimento integral se estabelecem nas relações de interação entre o motor, o cognitivo e o afetivo. Também se considera os aspectos citados na atuação da professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, etapas que agregam a criança nas fases de formação do eu. Essa produção visa a atualização pedagógica e se destina aos educadores em geral.

Palavras-chaves: Desenvolvimento, motor, cognitivo, afetivo, indisciplina.

Abstract: This article puts into discussion the integral formation of the child in the school environment, noting the contributions of Wallon, Piaget and Vygotsky. Aspects of the comprehensive development of relations established interaction between the engine, the cognitive and the emotional. Also considers the aspects mentioned in the performance of the teacher in early childhood education and elementary education, steps that add the child at the stage of formation of the I. This production aims to update educational and intended for educators in General.

Keywords: development, motor, cognitive, affective, indiscipline.

* Dra em Letras e Linguística/Estudos Literários pela UFG-2007; Mestre em Letras e Linguística/Estudos Literários pela UFG-2001; Pós-graduada em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela FGV/UFMT. Docente Pesquisadora Associada da UFMT/CUA.

INTRODUÇÃO

Falar de afetividade na Educação exige-nos considerar alguns conceitos, muitas vezes, relegados ao esquecimento ou simplesmente desconhecidos nos meios educacionais. É necessário falar de educador em contraponto a professor, de formação integral em oposição a ensino, de relação professor-aluno *versus* transmissão de conteúdos.

O contexto sócio-político-econômico faz, hoje, exigências educativas na formação do cidadão atuante, cobrando um aspecto decisivo no desempenho profissional – a criatividade – o qual a escola não tem como objeto de desenvolvimento do educando e não é visto integrando os currículos escolares mais rígidos. Essa é uma lacuna deixada pela educação escolar e que se torna, na vida adulta, o gerador de distâncias entre as performances dos atuantes na sociedade.

Esse contexto tem sido motivador de um avanço nas pesquisas e nos estudos dos dados e elementos colhidos nas práticas pedagógicas, visando a estabelecer novas perspectivas para o ensino e, conseguinte, para a formação integral do educando. Uma das linhas mestras dessas pesquisas se volta para a **afetividade** como fator integrante, inerente, indispensável e decisivo na constituição da personalidade do ser humano. Enquanto indivíduo, o homem é uma unidade funcional, um ser inteiro em que os aspectos cognitivo, motor e afetivo estão em constante interação, cada um contribuindo, de forma interligada, em cada situação de aquisição de conhecimento.

Devemos destacar que cada um dos aspectos mencionados passa por definições controversas de seu lugar, uma vez que o **cognitivo** ocupa quase totalidade do tempo e do espaço das aulas e atividades, enquanto o **motor** é, muitas vezes, conceituado erroneamente e o **afetivo** é desconhecido ou não-identificado pelos

educadores em geral. Assim, uma necessidade se impõe: compreender conceitualmente cada um deles definindo o seu papel funcional na formação integral do aluno, sem, no entanto, negligenciar a visão do todo do ser humano em formação.

Ao entendermos a cognição como a capacidade de inteligência, vemos a impossibilidade de desvinculá-la da afetividade, pois o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve no patamar das relações de sala de aula, ou seja, relações entre o ser do aluno e o ser do professor ou professora², relações afetivas, portanto. Constatamos que se estabelece uma reciprocidade entre afetividade e cognição extremamente influenciadora – negativa ou positivamente – nos resultados da aprendizagem; a eficácia dessas relações em sala de aula depende do nível de interação entre os participantes do processo, ou seja, professora/alunos. A afetividade, em todas as suas formas, deve ser vista como o aparato das relações com o conhecimento na busca do pleno desenvolvimento humano.

Esse ambiente ambivalente do desenvolvimento pleno exige professoras atuantes, conhecedoras das **relações entre afetividade e inteligência**, entendedoras das nuances da emoção, da sua distinção frente ao sentimento, de seu funcionamento, de sua natureza fisiológica e social, enfim, seu mecanismo de ação, identificando-as nas circunstâncias de ensino-aprendizagem específicas de sua sala de aula, pois, somente assim, poderão assumir o controle sobre ela – a emoção – administrando-a favoravelmente aos objetivos da educação.

Professoras atualizadas são “antenas”, têm uma percepção mais aguçada e um pensamento instigado às dúvidas, aos questionamentos e, com uma visão descortinada, vão da rotina mecânica das atividades de ensino à observação analítica das

² Estamos optando pelo termo genérico “professora” neste texto, pelo simples fato de que atuam, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, um maior número de mulheres, portanto, professoras.

reações emocionais dos seus alunos administrando-as de forma equilibrada para o sucesso do processo com resultados produtivos e permanentes.

As **dimensões afetiva e cognitiva** do funcionamento psicológico não podem ser tomadas isoladamente, pois isso justificaria uma percepção unilateral, resvalando numa visão fragmentada do indivíduo, permitindo escapar a compreensão da totalidade do desenvolvimento humano. O processo de conhecimento articulado ao processo afetivo garante as realizações nas situações reais, concretas, revelando o equilíbrio no desenvolvimento das capacidades calcadas em cada uma das dimensões em questão. A atividade intelectual, objeto principal da ação escolar, realizada prioritariamente e de maneira desvinculada da afetividade, limita o desenvolvimento pleno, por exemplo, na expressão da criatividade, da opinião própria, da iniciativa.

Os exercícios práticos desenvolvidos nos processos e ambientes de formação educacional devem oportunizar a complementaridade dos dois aspectos: o afetivo-emocional e o cognitivo, reconhecendo o predomínio ora de um ora de outro, como num jogo de alternâncias.

É sabido que as bases definidoras da personalidade se formam na infância, portanto devemos nos remeter à educação escolar infantil e de primeira fase do Ensino Fundamental para melhor situar as considerações propostas. Justificadamente, no entanto, não podemos isolar a escola como único ambiente a ser considerado em detrimento da importância fundamental da família como o ambiente onde estão as raízes do desenvolvimento afetivo e do caráter da criança.

FAMÍLIA # ESCOLA

O meio familiar, com os aspectos que lhe são peculiares, distingue-se nitidamente do meio escolar, especialmente quanto à

natureza e diversidade das relações que os constituem. A criança, ao participar dos dois, torna-se capaz de distingui-los se a escola criar situações de trabalho (estudo e grupos) em que as relações estabelecidas entre ela e os demais se pautem de maneira apropriada ao ambiente escolar, sem tentativas de imitar ou prolongar o ambiente familiar.

A capacidade da criança de se reconhecer distinta dos outros revela a sua percepção das diferenças entre os ambientes. No entanto, se a escola se descuidar nas formas de relacionamento muitas confusões emocionais surgirão interferindo no processo de socialização e de contorno da personalidade infantil.

No contexto escolar, a criança vai se ambientando, vai conhecendo “o terreno onde pisa”, e passa a estabelecer relações diversificadas, demonstrando já a sua capacidade de escolha facultativa e preferencial no grupo e nas atividades propostas, exercendo um comando sobre as suas emoções, embora sem muito controle sobre as formas de expressá-las.

A estrutura familiar, por sua vez, se apresenta estável, com papéis definidos para cada componente, com regras de horários menos rígidas e uma possibilidade maior de demonstração dos efeitos de crises emocionais, como o choro, a birra, a chantagem, a cobrança de atenção, o emburramento. Por outro lado, o convívio grupal na escola exige da criança, para sua integração, a observação e obediência às regras, o comprometimento e o cumprimento de tarefas, além de, principalmente, reconhecer seus limites e capacidades, respeitando a si próprio e ao outro. Esse ambiente apresenta, em certa medida, uma instabilidade estrutural, pois os papéis mudam quando, por exemplo, muda-se de série e de professora, muda de espaço físico – de sala de aula ou lugar para recreio ou Educação Física ou leitura na biblioteca. Essa instabilidade pode causar, inicialmente, uma confusão emocional no eu da criança se ela não souber como participar desse novo ambiente.

Todas as formas de relação com o outro, nas trocas de experiências, no compartilhamento, na colaboração mútua e toda interação proporcionada entre os sujeitos na convivência grupal contribuem para o conhecimento do próprio eu e para a delimitação de traços da personalidade. É nesse relacionamento que a criança vai utilizar a gama de conhecimentos já construídos em sua vida familiar, expressando juntamente com eles o seu lado afetivo-emocional, revelado nos interesses pessoais, nos gostos e preferências, interagindo de maneira significativa na aquisição do conhecimento.

Dentro desse quadro, convém situar claramente o lugar da professora como aquela participante que deve administrar as situações, conhecendo os seus alunos no aspecto não apenas cognitivo, mas também emocional, garantindo a otimização das interações que, certamente, exercem sensível influência na estruturação da personalidade. Assim, torna-se evidente a necessidade de a escola ultrapassar o mero provimento das capacidades e funções intelectuais.

O desenvolvimento em sua totalidade motora, cognitiva e afetiva depende das experiências de estímulo ao crescimento da inteligência, concomitantemente e complementarmente com a afetividade, promovidas pela escola e administradas pela professora, com controle sobre o seu papel e o das crianças na administração da emoção. As expressões de natureza afetiva compreendem uma gama de reações que vão desde a alegria, o entusiasmo, a irritação, a excitação, a ira, passando, muitas vezes, pelo excesso de movimentos e deslocamentos, externando agitação e inquietude. Essas revelações estabelecidas no espaço da sala de aula levam, com frequência, a professora a uma tentativa dominadora de controlar seus alunos demonstrando, para isso, a sua irritação ou a sua contrariedade com a situação de indisciplina. Inconvenientemente, se instala, nesses casos, um jogo emocional de bate-rebate entre a professora e os alunos, o que impede o

delineamento das reações e da vida emocional de ambos. Uma programação bem definida, prevendo a participação emocional expressiva das crianças, deve ser pensada a partir do conhecimento, por parte da professora, do fator afetivo como aspecto integrante do desenvolvimento total do indivíduo, para se evitar constrangimentos pedagógicos e, conseqüentemente, improdutividade educacional.

O crescimento intelectual e afetivo das crianças torna-se mais eficaz quanto mais ambientes diferentes elas puderem conhecer e deles participar. Daí a importância de a escola não tentar reproduzir o ambiente familiar, pois nisso será incompetente, além de deixar de cumprir o seu papel funcional. A estrutura diferenciada, com suas normas de funcionamento, proporciona o preparo do indivíduo para exercer o arbítrio das escolhas autônomas e responsáveis, bem como satisfatórias em sua vida futura. As relações padronizadas como as de mãe/filho e professora/aluno devem se manter, com todo o cuidado, distintas e vivenciadas com clareza. O papel social da escola não deve ser negligenciado no mascaramento das relações afetivas com a criança, mas sim, deve ser assegurado o clima apropriado para o seu amadurecimento emocional.

Emoções como o medo, a raiva, a alegria, podem surgir, imprevisíveis ou inesperadamente, mediante as mais diversas situações como as que mesclam o conhecido com o desconhecido, o inusitado, a surpresa. Situações que exigem diversidade de comportamento e atividades que oportunizam as mais diversas reações emocionais advindas do envolvimento das crianças são muito proveitosas e enriquecedoras, uma vez que a professora as administre com cautela e direcionamento pedagógico coerente, externando a visão descortinada sobre o todo afetivo de seus alunos. A clareza de que a emoção deve ser administrada e não inibida, constrangida ou embutida, é de fundamental relevância na condução do processo educacional, especialmente, na pré-escola e

primeira fase do ensino fundamental. Nessas fases, a criança atua com mais frequência sob o comando da emoção, agindo com transparência e autenticidade, virtudes que não devem ser sufocadas pela educação escolar, sob pena de essa estar fragmentando a formação integral do seu aluno.

Pensar a educação como um processo de desenvolvimento integral que compreende a inteligência conjuntamente com a emoção, ou o cognitivo integrado ao afetivo, impõe à escola a preocupação com uma prática pedagógica ampla e convicta de que saber lidar com o estado emotivo do aluno no grupo conduz à ação de estímulo melhor ao seu crescimento intelectual como indivíduo.

NOS LIMITES DA SALA DE AULA

O ser humano é um todo inteiro que se movimenta, pensa e sente, realizando as potencialidades humanas: motora, mental e afetiva. Pode-se priorizar uma delas em certas fases da vida, ou de acordo com o momento ou a situação, vindo, assim, a perceber o predomínio de uma ou outra. Segundo Wallon (1993), o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, mesmo que depois passe a inibi-lo, deixando-o latente no corpo. É no convívio grupal que a condição humana de realização mental, corporal e emocional é intermediada pelo social, tanto no aspecto interpessoal quanto no cultural.

A escola, aqui compreendida no espaço da sala de aula, em sua demarcação geométrica de quadrado ou retângulo, precisa estar muito atenta para não atuar como instituição que “enforma” seus alunos barrando a expansão do seu desenvolvimento pleno. Na mesma proporção em que as paredes agregam geograficamente o grupo, tendo somente uma porta como única opção de liberação do movimento, do deslocamento, impõe, similarmente, uma única

brecha para a expressão das emoções, dos interesses, das escolhas voluntárias, da satisfação pessoal, enfim, do crescimento integral.

O desempenho didático-pedagógico, na forma como vem sendo realizado no sistema educacional brasileiro, impele as professoras a se aterem, quase que exclusivamente, ao desempenho cognitivo-intelectual dos seus alunos sem nenhuma, ou irrelevante, percepção do afetivo-emocional, como se esse não fosse, ou devesse ser, objeto de atenção para o desenvolvimento do educando. O ato da aprendizagem detém toda a atenção na maioria dos casos, gerando um acúmulo de atividades voltadas para o intelecto considerado desvinculado do afetivo, ou seja, o pensar é isolado do sentir.

Pesquisas (ALMEIDA, 1997) têm registrado a percepção redutora e unilateral da emoção que as professoras demonstram em sua prática pedagógica. Entrevistas são instrumentos reveladores da visão docente sobre o aluno que, ora é sujeito de afeto, ora é sujeito de cognição, ora é sujeito motor, mas, nunca é percebido como um ser cuja complexidade abrange os três aspectos. Elas caracterizam bem a inteligência em oposição ao comportamento “agitado” dos seus alunos, tornando evidente uma visão que fragmenta o todo da criança, rompendo os vínculos entre o cognitivo, o motor e o afetivo. Do desejo de controlar o comportamento das crianças advém atitudes de cerceamento da liberdade de expressão emotiva individual, retendo a emotividade em quatro paredes impostas pela autoridade excessiva e desmedida. Esse enquadramento do aluno, muitas vezes, é resultado das relações desequilibradas de emoções contagiantes proliferadas na sala de aula, como a irritação, por exemplo.

O excesso de entusiasmo, bem como o de irritação, produz na criança um impulso ao movimento, à inquietude, à agitação, que, não sendo bem administrado pela professora, acaba por contagiá-la desencadeando um comportamento de retorno da mesma sensação. Tal atitude docente tende a aprofundar a reação emotiva dos alunos

e a situação se torna mais incontrolável quanto ao tumulto e à indisciplina. Um quadro dessa natureza acende discussões fervorosas sobre o tema **indisciplina** sem que, no entanto, o problema seja focado do ponto de vista da integração do desenvolvimento afetivo no processo educacional, de forma associada ao motor e ao cognitivo.

Constata-se na escola uma visão unidirecional do indivíduo patente na acentuada preocupação com a transmissão do conhecimento estratificado em forma de conteúdos listados. As situações de ensino-aprendizagem em sala de aula são profícuas em expressões do estado emocional que acomete os alunos diante das novas circunstâncias em que se vêem envolvidos, levando-os a, por exemplo, solicitar a presença e a atenção individual da professora ao seu lado, atitude essa que pode estar velando um estado de medo e angústia. Uma aparente dependência de apoio para a realização de novas tarefas sinaliza a ligação interna entre o intelecto e o afetivo do aluno que, se não for observado, termina por ser atropelado causando um bloqueio no processo natural de experimentação e amadurecimento das capacidades mentais e psíquico-afetivas.

Por outro lado, situações de agressividade com os colegas e/ou com a professora podem significar carência emocional que, contida, explode em forma de agressão e ofensa. A carência, muitas vezes, não é satisfeita com a proximidade e o contato físico, como o beijo, mas implica em conversar, ouvir, valorizar o desempenho, ressaltar habilidades específicas, demonstrar admiração pelo feito, notar mudanças exteriores, como roupas e cabelo, destacar a criança em certos momentos dentro do grupo, demonstrar confiança nela atribuindo-lhe pequenas tarefas de responsabilidade; e não repreender drasticamente o choro nem o riso, não interromper a fala ou o relato de algo, não colocar o aluno em situação ridícula ou humilhante, não criticar pejorativamente as opiniões e pensamentos dele, não cultivar aversão pela aparência de cor, cabelo, estatura, peso corporal, doença ou deficiência de qualquer espécie; respeitar

as nuances de humor, partilhar a alegria e ser solidário na tristeza; incentivar o crescimento auxiliando-o a criar motivação para os desafios da aprendizagem; superestimar e não subestimar os resultados individuais, pois “o eu ainda frágil precisa da admiração alheia para completar a sua construção” (DANTAS, 1994, p.95). A solicitação de atenção pode revelar não somente uma carência, mas também, um desejo de dar afeto. A acuidade perceptiva das professoras é fator preponderantemente decisivo nos rumos dessas situações e na construção do eu da criança.

A professora é, também, um conjunto de cognição, afetividade e motricidade. Uma vez em sala de aula, é envolvida nas relações da mesma maneira em que os seus alunos o são. Portanto, para que relações interpessoais saudáveis sejam estabelecidas nesse espaço, faz-se necessário vê-la como um ser de emoções que podem ser flutuantes e, às vezes, precárias e desestruturadas. Essa fragilidade emocional que atinge uma significativa parcela das profissionais do ensino, tem sua origem tanto na ordem social e econômica, que define as condições de trabalho na educação, quanto na formação profissional que deixa lacunas referentes ao estudo das emoções no processo pedagógico, quanto, ainda, no histórico de desenvolvimento psíquico-mental particular de cada uma. Professoras atuantes lidam, consciente ou inconscientemente, com as emoções do grupo – as suas e as dos seus alunos. O conhecimento do mecanismo emocional, seus efeitos e as reações adversas, certamente vai minimizar o desgaste provocado pela falta de habilidade com as situações emocionais, nas quais os atritos e os conflitos surgidos podem ser administrados favoravelmente ao progresso do ensino-aprendizagem. Tanto as professoras quanto os alunos são suscetíveis das mais variadas formas de expressão das emoções, como impaciência, aflição, aspereza no tratamento de pessoas, presença assustada, ou ainda, o desejo incontido de falar, de sorrir, de manifestar a alegria com aplausos, pequenos pulos, abraços, canto, danças... . Por que não tornar o ambiente da sala de

aula propício à interação benéfica ao aprimoramento desses estados emotivos?

Equilíbrio é a palavra certa. Relacionamentos equilibrados por uma boa dose de respeito pelos limites individuais, pelo nível de desenvolvimento coerente com cada fase do crescimento, pelos gostos e preferências pessoais, vão dar a medida do sucesso do trabalho escolar. A necessidade de respeitar e ser respeitado vai ocupando o espaço nas relações grupais da criança e, na mesma medida, essa reciprocidade confirma o valor desse princípio.

AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA: funções inter-relacionadas no desenvolvimento

Taille (1992) afirma que, para Piaget, as relações entre crianças promovem a cooperação, justamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre seres iguais. Especificando a distinção entre coação e cooperação, na visão piagetiana, acrescenta que as relações com base na cooperação são regidas pela reciprocidade, de onde derivam o respeito mútuo e a autonomia. Contextualizando essas afirmações no ambiente escolar, podem ser definidas metodologias e alternativas de atividades centradas no princípio da cooperação, nas quais o conhecimento e a afetividade tenham o seu espaço e a sua constituição garantidas. Nelas devem ser valorizados os deveres sociais do grupo, bem como a subjetividade espontânea dos participantes.

Entanto, na visão vygotskeana, o desenvolvimento psicológico do ser é visto como uma organização dinâmica envolvendo o afeto e o intelecto intimamente ligados em suas inter-relações e influências mútuas (OLIVEIRA, 1992), p.76). A divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico é questionado na teoria vygotskiana que não recomenda

a cisão das dimensões humanas, como inteligência e emoções, e se opõe ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Em sua teoria, vê a pessoa como um todo integrado de todas as dimensões e aspectos.

No contexto da teoria vygotskeana, a motivação origina o pensamento; seu patamar basilar é afetivo-volitivo e atuam nesta esfera as necessidades, os impulsos, os afetos e as emoções. Os significados são construídos na união do afetivo ao intelectual. Assim, o educando que tem ambiente favorável constrói seu conhecimento de forma mais sólida, pois nesse jogo de relações interligadas aquilo que é significativo para o indivíduo adquire dimensão duradoura e passa a fazer parte do conjunto de conhecimentos acumulados. O pensamento criativo – resultante do processo intelectual – se encontra na esfera da imaginação, da vontade e da emoção, e se desenvolve, ao longo da vida, sendo tais dimensões estruturadas e cultivadas em consonância.

Henri Wallon, um dos estudiosos do desenvolvimento psicológico humano mais lidos nos tempos atuais, coloca a dimensão afetiva ocupando lugar central em sua psicogenética. Para ele, a emoção é fundamentalmente social, pois estabelece vínculos entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva posta em algumas fases do desenvolvimento. Heloysa Dantas (1992, p.86) explica a teoria da emoção walloniana como originadora da atividade cognitiva:

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. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva.

Nesse contexto, a ativação ou redução da afetividade se manifesta na modulação muscular, na flutuação tônica da voz, são como sinalizadores externos da ebulição emocional interior. São movimentos expressivos que externalizam a alegria, o entusiasmo, a satisfação, ou movimentos introspectivos que, aprofundando a emoção, levam ao medo, à depressão. No ambiente escolar, em que se travam relações interpessoais entre adultos e crianças, a afetividade pode assumir o seu caráter contagiante, pois sendo a criança um ser essencialmente emotivo, a sua emoção tem uma forte tendência a se propagar e produzir no outro um efeito emotivo análogo, como por exemplo, a ansiedade da criança gera angústia e irritação no adulto. Para bem lidar com situações desse tipo, que frequentemente se põe no ambiente pedagógico, é necessário o conhecimento das características da afetividade e do seu modo de funcionamento para centralizá-la e, assim, poder reverter o processo.

O conhecimento da afetividade implica na observação de que a emoção é visível, nos sinais externos manifestos na expressão facial, na respiração, na mímica, “a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência” (DANTAS, 1992, p.89), enfim, é visível em todo o conjunto da atividade tônico-postural. Na infância essas manifestações são até ruidosas e tumultuadas em movimentos agitados e inquietação física. À medida que as ações pedagógicas subsidiam o desenvolvimento integral da criança, a predominância da dimensão afetiva vai cedendo espaço para o racional, o cognitivo, porém, sem romper os vínculos de reciprocidade entre elas, de forma que as aquisições de cada das dimensões repercutem sobre a outra permanentemente. Tal situação de integração funciona como fator de estímulo na evolução da inteligência tanto quanto da afetividade.

No período entre os quatro e os seis anos de idade, uma sucessão de predominâncias corresponde às necessidades a serem atendidas pela educação:

A satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta, ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação. Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento [...] (DANTAS, 1992, p.95).

A escola, instituição social responsável pela transmissão e ampliação da cultura, deve demonstrar ciência sobre o processo de maturação, reconhecendo, afirma Dantas (1992), que esta depende tanto da higidez do organismo quanto da estimulação ambiental. Assim, é necessária não só a interação social, como também a transmissão de conteúdos através do veículo linguístico, o que possibilita as diferenciações conceituais de acordo com as capacidades intelectuais de cada um e de acordo com o grau de elaboração atingido pela cultura.

A vinculação entre inteligência e pessoa, entre um eu diferenciado e um eu integrado, se coloca como uma preciosa intuição da teoria de Wallon: “a de que a sofisticação dos recursos intelectuais é utilizável na elaboração de personalidades ricas e originais” (DANTAS, 1992, p.97). A construção do eu, da individuação, se dá na esfera social, primeiramente na família e, em seguida, na escola; vai de um tipo de sociabilidade para outro, através da socialização. No entanto, não desvincula das simbioses afetivas e nem dos estados pessoais de emoção.

Enfim, na formação educacional da criança, a família e a escola se alternam à medida que ela se desloca de um a outro ambiente, bem como inteligência e afetividade se intercalam e se complementam na definição da personalidade do ser.

Pedagogicamente, a atuação das professoras na Educação Infantil e Ensino Fundamental deve se pautar na percepção afetiva constantemente atenta às demonstrações de mudanças nas crianças, conforme o movimento natural do crescimento físico/motor, afetivo/emocional e cognitivo/intelectual como totalidade na formação do ser.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon**. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 13. Número 2. Maio-Agosto de 1997. P.239-249.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DANTAS, Heloysa. **Emoções e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon**. In: *Temas em psicologia*, n. 3. 1994. P. 73-76.

WALLON, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Ed., 1992.