



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ADRIANA NUNES DE MENEZES RODRIGUES  
ANGELA CERETTI LEME  
ELIANA PIRES SILVA  
RITA DE CÁSSIA ALMEIDA COSTA  
ROSANGELA APARECIDA GRACIANO DINIZ**

**AFETIVIDADE DENTRO DA SALA DE AULA:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CHORO INFANTIL**

Santos  
2009



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ADRIANA NUNES DE MENEZES RODRIGUES  
ANGELA CERETTI LEME  
ELIANA PIRES SILVA  
RITA DE CÁSSIA ALMEIDA COSTA  
ROSANGELA APARECIDA GRACIANO DINIZ**

**AFETIVIDADE DENTRO DA SALA DE AULA:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CHORO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Humanas UNIMES, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Prof.<sup>ª</sup> Neuza Feitoza.

---

Santos  
2009

**ADRIANA NUNES DE MENEZES RODRIGUES  
ANGELA CERETTI LEME  
ELIANA PIRES SILVA  
RITA DE CÁSSIA ALMEIDA COSTA  
ROSANGELA APARECIDA GRACIANO DINIZ**

**AFETIVIDADE DENTRO DA SALA DE AULA:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CHORO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador

---

Professor convidado

---

Professor suplente

Santos, de de 2009



*Dedicamos este trabalho aos  
professores, amigos e alunos, que foram  
a motivação dessa pesquisa.*

A DEUS agradecemos por ter nos ofertado durante este tempo saúde, paz, determinação e segurança para conquista deste sonho que está se tornando realidade.

À Professora Neuza Feitoza, pelo incentivo, presteza e simpatia no auxílio das atividades e discussões sobre o andamento e normalização desta monografia.

Às professoras da rede particular que não hesitaram em contribuir com a pesquisa.



*“A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe a liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos, sem restrição.”*

Sigmund Freud

## RESUMO

O trabalho tem como objetivos analisar a caracterização do choro nas crianças em adaptação ao ambiente escolar e durante a Educação Infantil e mostrar a importância da afetividade nesse período, no contexto escolar. Dessa forma, faremos, no primeiro capítulo, referências a Jean-Jacques Rousseau e às suas ideias sobre a educação e sobre o choro. No segundo capítulo, abordaremos, inicialmente, as concepções de Charles Darwin e Sigmund Freud sobre o choro; em seguida, apresentaremos sucintamente as teorias do desenvolvimento da aprendizagem de Jean Piaget e de Lev Vygotsky e a do desenvolvimento da pessoa de Henry Wallon, para mostrar como esses pensadores consideravam o choro; além disso, mostraremos alguns dados com relação à resistência do bebê e das crianças pequenas ao ambiente escolar e à relevância da afetividade na sala de aula durante o período de Educação Infantil. Por fim, faremos as considerações finais a respeito das ideias apresentadas e discutidas.

**Palavras-chave:** Emoção; afetividade; choro; criança; Educação Infantil.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I – ROUSSEAU: O CHORO DEFINE A CRIANÇA.....	10
1. Rousseau e o pensamento iluminista: divergências.....	10
2. Rousseau e a Educação: “Emílio”.....	12
3. Rousseau e o choro: onde a infância começa.....	13
CAPÍTULO II – OUTRAS ABORDAGENS SOBRE A AFETIVIDADE E O CHORO INFANTIL.....	15
1. Darwin e Freud: explicações sobre o choro infantil.....	15
2. As teorias do desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Wallon.....	16
2.1 A teoria cognitivista de Jean Piaget .....	17
2.2 Vygotsky e o interacionismo.....	19
2.3 Wallon: a afetividade entra em cena.....	23
3. O choro das crianças na adaptação ao ambiente escolar: a relevância da afetividade na Educação Infantil.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

## INTRODUÇÃO

Desde o momento em que o bebê nasce, a sua expressividade referente às conexões que fará com o mundo em que vive será bastante relevante em seu desenvolvimento; afinal, é por meio da emoção que o recém-nascido consegue demonstrar aquilo que está sentindo consigo mesmo e na forma como passa a compreender e perceber o que e quem está à sua volta.

Aliás, Denise de Camargo, em seu estudo sobre a relação entre a emoção e as demais funções psíquicas, afirma que a emoção pode ser considerada a primeira forma de comunicação humana, de modo que, como “o recém-nascido se comunica com o mundo, sofre a ação do mundo, e pode atuar sobre ele graças à emoção. Através dela iniciam-se as bases das relações interindividuais”. (CAMARGO, 1999)

Durante o desenvolvimento infantil, a entrada da criança na escola é comumente associada a uma profunda transformação de seu comportamento, desde os primeiros contatos com esse novo “universo” até o processo de socialização com outras crianças – de idades que podem ser nem tão próximas à sua – e com os adultos que trabalham neste local, como os seus professores.

É necessário observar, nesse processo de adaptação da criança à vida escolar, de que modo a criança passa a se comportar nesse ambiente “desconhecido”, partindo da sua expressividade emocional e afetiva das mais diversas formas, destacando, neste trabalho, o choro.

É nele que reside a problemática do estudo em tela: como é possível caracterizar o choro em crianças em fase de adaptação escolar ou nos anos que passam pela Educação Infantil? Além disso, o trabalho também fará menção à relevância da afetividade no ambiente escolar durante esse período.

Para responder estas perguntas, os capítulos a seguir farão uma abordagem sobre algumas teorias de desenvolvimento infantil e o modo como consideram e explicam o choro, de autores de épocas diversas, cujas ideias podem ou não estar relacionadas entre si, mas que contribuirão, cada qual à sua época – e na atualidade –, para a discussão sobre esse tema tão complexo e instigante.

No primeiro capítulo, o destaque é o pensador iluminista Jean Jacques Rousseau, considerado “pai” da Pedagogia, que passa a tratar a criança não como um adulto em miniatura, percebendo a infância da criança; segundo a educadora Adriana Cenci, haja vista que esse olhar sobre a criança marcará as teorias pedagógicas futuras. Dessa forma, serão discutidas algumas de suas ideias a respeito da educação e as considerações sobre o choro feitas por Rousseau em “Emílio ou Da Educação”. Destacamos que procuraremos abordar mais detalhadamente àquelas relacionadas à educação e à afetividade.

No segundo capítulo, serão abordadas as teorias de desenvolvimento de autores que influenciam a educação atual – a exemplo de Piaget, Wallon e Vygotsky – e o modo como eles explicam o choro. Além disso, serão feitas referências às ideias de outros estudiosos sobre o choro, como Darwin e Freud, especialmente em relação aos recém-nascidos, mas sem esquecer os anos de Educação Infantil.

## **CAPÍTULO I – ROUSSEAU: O CHORO DEFINE A CRIANÇA**

### **1. Rousseau e pensamento iluminista: divergências**

Em pleno século XVIII, o “Século das Luzes”, ocorre o surgimento do movimento iluminista na França, que pode ser caracterizado, segundo Cláudio Dalbosco, diante das variadas divergências entre os pensadores desse movimento, por criticar o regime feudal e o poder do clero e da nobreza, tomando o livre exercício da razão e a investigação científica dos fatos como uma forma de “retirar” os homens das trevas da ignorância a que estavam submetidos havia tanto tempo. (DALBOSCO, 2008)

O mito do bom selvagem de Rousseau defendia a vida do homem em seu estado natural, livre das influências sociais, que, para o pensador, deturpam-no e o tornam mal, fazendo desabrochar no homem os erros, os vícios e até as virtudes.

Essa interessante ideia de Rousseau, segundo Dalbosco, poderia ser abordada de dois modos: considerando-o como um primitivista conservador, por tratar-se de uma crítica ao luxo e à artificialidade da vida no surgimento da sociedade moderna, defendendo uma vida no campo marcada pela simplicidade; ou como um crítico da razão, por considerar que o progresso assegurado pelo exercício da ciência e da razão proposto pelos iluministas não representa depravação moral para a sociedade, muito menos o seu crescimento moral – portanto, esses dois aspectos (progresso técnico e científico e crescimento moral) não podem ser encarados como causa e efeito, respectivamente. Além disso, Rousseau não estaria defendendo um retorno do homem a um passado longínquo e primitivo, mas um posicionamento crítico do homem relativo àquele momento histórico, pois deveria ouvir a “voz da natureza” que é, na realidade, a “voz da consciência”. (DALBOSCO, 2008)

Essa “voz da consciência” é associada à ideia de sentimento criada pelo pensador: o sentimento seria inseparável da atitude racional, pois, conforme afirma Dalbosco: “Este estatuto de especificidade atribuído ao sentimento permite

Rousseau conectá-lo aos atos de consciência que estão dentro de nós e que se constituem na referência de nossa apreciação das idéias que nos vem de fora.” (DALBOSCO, 2008)

Dessa forma, ouvir a “voz da consciência” seria garantir que a autenticidade individual – que, para Rousseau, constituía a liberdade humana – fosse preservada, e, portanto, sem a influência da sociedade. Além disso, ouvir a “voz da consciência” é o que garante ao homem fazer um julgamento moral adequado de suas atitudes.

Antes de tratarmos da relação das ideias aqui abordadas com a educação e a afetividade, devemos falar, com relação ao mito do bom selvagem, sobre a sugestão de uma vida no campo, livre da futilidade das grandes cidades, que não basta apenas o esforço individual. Como não se pode evitar a vida em sociedade, o ideal seria que esta fosse regida pela democracia e pela igualdade jurídica, afinal, as leis seriam elaboradas segundo a vontade de todos.

Esses são apenas alguns pontos das complexas ideias de Rousseau, para que pudéssemos relacionar os mais importantes à temática deste estudo – a afetividade e o choro na Educação Infantil –, de modo que não foram tratados detalhadamente.

## 2. Rousseau e a Educação: “Emílio”

Publicado em 1762, junto de “Do Contrato Social”, “Emílio” apresenta uma descrição sobre um aluno fictício, Emílio, cujo pai era rico e o entregou, desde o nascimento, a um preceptor, para que tivesse uma educação ideal, no campo. No “Emílio”, ele deixa bem definidas, segundo Dalbosco, fases pelas quais o jovem passa a partir do momento em que nasce (a primeira infância, até os dois anos) até tornar-se adulto. Neste primeiro estágio, a criança necessita de cuidados do

adulto, por ser frágil; afinal, até os 12 anos, para Rousseau, a criança não conseguiria contar com a razão. (DALBOSCO, 2007)

Rousseau propõe uma *educação natural*, que, segundo Dalbosco, “quando voltada à infância, visa à formação de uma criança ‘capaz de ser rainha de si mesma’”. (DALBOSCO, 2007) Para esse autor, a questão do “natural” está no fato do “Emílio” ser aquilo que ele realmente é, por meio de seus próprios pensamentos, ou seja, sem se deixar influenciar pelo olhar do outro: é nesse aspecto que Rousseau discorda da formação que leva em conta “moldar” a criança, o que não deveria acontecer. Desse modo, isolada das coerções sociais, a criança poderia desenvolver a sua autenticidade, e, assim, estivesse moralmente preparado para uma vida em sociedade. (DALBOSCO, 2007)

Nesse contexto, o papel do preceptor é o de fazer com que o aluno pense por si mesmo, desenvolva a sua autenticidade, de modo a mediar a relação de seu aluno com a natureza, que é, na realidade, de acordo com Dalbosco, “a grande professora”. (DALBOSO, 2007) Além disso, o preceptor, na proposta de Rousseau, por conduzir a criança nesse processo de desenvolvimento cognitivo e moral através do contato com a natureza, não pode nem abusar da autoridade nem se deixar levar pela criança. Conforme afirma Dalbosco, a liberdade é essencial para o desenvolvimento infantil, mas deve ser esta uma liberdade com regras. (DALBOSCO, 2007)

Há, portanto, nesse ideal de educação para seu aluno fictício, uma formação que privilegia tanto o desenvolvimento moral quanto o intelectual, por meio da experimentação contínua, em que a influência do adulto deve auxiliar a autonomia e a autenticidade da criança.

### 3. Rousseau e o choro: onde a infância começa

Para que se possa pensar na criança inserida em seu mundo, e não, como era proposto anteriormente, que se tratava de um adulto em miniatura ou como se ela fosse “defeituosa” em relação ao adulto, Rousseau considera o choro como o “ponto de partida para se compreender quem é a criança de zero a dois anos de idade e como ela se relaciona com o mundo adulto” (DALBOSCO, 2007).

Para o autor, Rousseau toma o choro como uma linguagem própria dessa fase, a primeira infância, a partir do qual o bebê conseguirá expressar “seu mundo, seus sentimentos e necessidades e, com isso, em certo sentido, também aspectos dos relacionamentos humanos que constituem o próprio mundo social”. (DALBOSCO, 2007)

Assim, o choro seria “a forma mais natural e específica da primeira socialização da criança” (DALBOSCO, 2007). Ele demonstraria verdadeiramente o mundo particular da criança e a estrutura social; repreender essa atitude constituiria não apenas uma agressão física, mas também moral contra a criança, afinal, durante a primeira infância, a forma como o adulto tratará o choro será, para Rousseau, de grande relevância, pois respeitá-lo significa, nessa fase do desenvolvimento do jovem, segundo Dalbosco, respeitar a “integralidade da pessoa humana”. (DALBOSCO, 2007)

## **CAPÍTULO II – OUTRAS ABORDAGENS SOBRE A AFETIVIDADE E O CHORO INFANTIL**

### **1. Darwin e Freud: explicações sobre o choro infantil**

Charles Darwin, ainda lembrado por sua famosa teoria de evolução das espécies em “A Origem das Espécies por meio da Seleção Natural”, foi, segundo

Ana Sofia dos Santos, o primeiro estudioso a considerar a relevância das emoções “no estabelecimento das relações interpessoais, com base na sua função de comunicação”. (SANTOS, 2000)

Para ele, as emoções têm uma decisiva relação com os movimentos expressivos, de forma que permitem a plena comunicação entre crianças e adultos. Darwin também considera que reconhecer esses movimentos significariam, para os animais, reconhecer o apelo de seus filhotes; o mesmo ocorreria, portanto, com a espécie humana, haja vista que os movimentos expressivos acabam revelando intenções. (SANTOS, 2000)

Nesse contexto, o ato do choro é definido da seguinte forma, de acordo com Queiroz *apud* Darwin: “Chorar parece ser a expressão primária e natural, como vemos nas crianças, de qualquer tipo de sofrimento, seja uma dor física ou uma aflição da mente”. (QUEIROZ, 2009)

Para o “pai da psicanálise”, Sigmund Freud, como aponta Ana Sofia dos Santos, o choro adquire papel de destaque em sua teoria. Para Freud, há uma tensão, nos bebês recém-nascidos, relacionada à necessidade de manifestar-se de modo difuso; essa tensão só pode ser descarregada por meio de gritos. (SANTOS, 2000)

Assim, o choro aparece como uma forma de descarregar essa tensão, sendo percebido como um sinal pelo meio em que a criança se insere; se o meio responder a esse sinal, a criança experimentará a satisfação e aliviará, portanto, a tensão. O choro passa a ter, desse modo, a função de comunicação.

Conforme aponta Ana Sofia dos Santos *apud* Freud, o estudioso verifica “na utilização do grito do bebê como ‘sinal de sofrimento, a origem da compreensão mútua entre os seres humanos’ (...)”. (SANTOS, 2000)

Nesse sentido, o choro teria o papel de mediador nas experiências da necessidade da criança e da satisfação alucinatória dessa necessidade, surgindo,

assim, nessa relação entre necessidade e satisfação, o processo psíquico primário.

## 2. As teorias do desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Wallon

Três grandes estudiosos da psicologia formularam teorias para explicar o processo do desenvolvimento da cognição e da aprendizagem: os franceses Jean Piaget e Henry Wallon e o bielo-russo Lev Vygotsky. As teorias de Piaget e de Vygotsky, segundo a psicopedagoga Lourdes Ribeiro, têm muito influenciado o universo educacional brasileiro e mundial. Suas ideias propiciaram alterações significativas em todos os níveis de ensino, mas principalmente no processo de alfabetização. (RIBEIRO, 1999)

Para o desenvolvimento desse trabalho, serão tomadas algumas das suas mais importantes ideias, em especial as relacionadas ao desenvolvimento da criança e à forma como essas teorias consideram o ato do choro infantil.

### 2.1 A teoria cognitivista de Jean Piaget

De acordo com Lourdes Ribeiro, Jean Piaget, que foi biólogo e psicólogo, criou uma teoria acerca do desenvolvimento da inteligência humana, sendo considerado, na atualidade, como o mais importante estudioso dessa área. (RIBEIRO, 1999).

Piaget descobriu, em seus estudos, que o processo de aprendizagem é gradual, ou seja, a criança passa por quatro estágios estáveis cuja complexidade aumenta de acordo com a sequência deles. No intervalo entre dois estágios, há a sobreposição em desequilíbrio das características de um e de outro estágio. A

seguir, as principais características dos quatro estágios do desenvolvimento de Piaget, segundo David Fontana (FONTANA, 2000):

a) Sensório-Motor (do nascimento aos dois anos): os bebês começam a ter domínio de atividades reflexivas (como sugar ou estender os braços e as pernas), involuntárias, que possam garantir a sua satisfação, prazer ou alguma vantagem. Essas atividades reflexivas são direcionadas, a princípio, ao corpo da criança (percebe a si própria) e, posteriormente, aos objetos externos, que estão à volta da criança (percebe os objetos à sua volta), ou seja, o bebê cria esquemas de ação para conseguir assimilar o mundo que o rodeia. Conforme aumenta o nível de elaboração dessas atividades reflexivas, há o desenvolvimento das estruturas mentais (cognitivas) do bebê. A inteligência, nesse período, é prática (sem a manifestação de pensamento), e o contato com o meio é direto e imediato.

Para Piaget, o choro seria uma atividade reflexiva, involuntária, por meio da qual garantiria a satisfação de alguma necessidade sua.

b) Pré-Operacional (dos dois aos sete anos, aproximadamente): a criança passa a dominar a linguagem e adquire a capacidade de representar o mundo por meio de símbolos (passa a evocar, por meio da linguagem, um objeto ou um ser ausente). Além disso, permanece egocêntrica (não é capaz de ver o mundo com outro olhar que não seja centrado em si mesma), e seu pensamento é caracterizado pela centralização (numa determinada situação, a criança é incapaz de prestar atenção a diversos aspectos, privilegiando um deles e desprezando os outros; exemplo disto é quando se coloca um pouco de água num copo e passa-o para outro menor – a criança dirá que no copo menor, com menos capacidade de volume, há mais água que no outro) e pela irreversibilidade (a criança é incapaz de retroceder as sequências de uma atividade; exemplo disto é a dificuldade da criança ao fazer uma conta de adição e voltar a um dos números iniciais dessa conta com uma operação de subtração).

c) Operações Concretas (dos sete aos onze ou doze anos, aproximadamente): a criança possui um sistema simbólico de pensamento organizado, com coerência, que permite a ela a possibilidade de antecipar e controlar o ambiente. Além disso, torna-se menos egocêntrica e seu pensamento, menos centralizado. Passa a reconhecer que as ações (e o raciocínio) podem ser reversíveis. É nessa fase que aparece a lógica nos processos mentais e a habilidade em agrupamentos de objetos segundo suas diferenças e semelhanças.

d) Operações Formais (a partir dos onze ou doze anos, aproximadamente, até o fim da vida): essa fase assinala, com relação ao desenvolvimento cognitivo, a entrada na idade adulta. O adolescente desenvolve, a partir dessa fase, um pensamento hipotético-dedutivo, não dependendo passar por experiências para formular e testar hipóteses, o que acontecia no estágio das operações concretas, recorrendo à experimentação mental, de modo que pode fazer relações entre conceitos abstratos.

Na teoria piagetiana, as estruturas cognitivas se alteram conforme o crescimento, mas os processos cognitivos são inatos, sendo os dois mais estudados por Piaget a *assimilação* e a *acomodação*. O primeiro diz respeito à incorporação de objetos do mundo exterior a esquemas que o sujeito já possui; o segundo se refere, entretanto, a uma modificação de uma estrutura de assimilação. Para exemplificar, podemos tratar de uma criança quando aprende que o mosquito é um inseto, considerando os insetos como seres que voam; ao ver a formiga, adaptará seu conceito de “inseto” incluindo os seres que não voam. (FONTANA, 2000)

## 2.2 Vygotsky e o interacionismo

Lev Vygotsky foi professor de Psicologia e Pedagogia na cidade de Moscou do início dos anos 20 a meados dos 30, quando faleceu (em 1934).

Segundo Ribeiro, a partir de suas pesquisas e de seu grupo, Vygotsky foi inovador em suas ideias, no que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem, à natureza do desenvolvimento do bebê e da criança e à função do aprendizado no desenvolvimento, trazendo em suas propostas uma abordagem que seguia o materialismo dialético de Hegel. Ele considerava que a Pedagogia seria a ciência básica para estudar o desenvolvimento humano, afinal, ela representava uma síntese de todas as áreas do conhecimento (Biologia, Psicologia e Antropologia) que estudavam o desenvolvimento da criança. A ideia de síntese estaria associada a uma proposta que associasse tanto o homem como ser biológico quanto como ser social (que fazia parte de um processo histórico). Desse modo, para Vygotsky, o homem só poderia constituir-se enquanto homem a partir de sua relação com os outros. (RIBEIRO, 1999)

Para Vygotsky, segundo os pesquisadores Mirian Montin e Jorge Bidarra, a linguagem (habilidade de expressão do pensamento) teria duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante. A primeira diz respeito à necessidade de comunicação, sendo que ela impulsionará, posteriormente, o desenvolvimento e o uso de sistemas de linguagem. (MONTIN; BIDARRA, 2003)

De acordo com Lourdes Ribeiro, quando a criança começa a falar, pelo fato de não conseguir compreender as palavras pronunciadas pelos adultos, ela cria “[...] gestos, balbucios, expressões e movimentos para comunicar seus desejos e emoções”. (RIBEIRO, 1999)

Nesse sentido, o que as crianças representam por meio dos gestos, balbucios, expressões e movimentos apontados por Lourdes Ribeiro seriam manifestações de estados gerais para Vygotsky.

Para Vygotsky, conforme Mirian Montin e Jorge Bidarra, a comunicação só é realmente efetivada quando as palavras “[...] possam traduzir ideias, pensamentos, sentimentos, pensamentos e vontades, mas que somente terão validade se compreensíveis por outros indivíduos”. (MONTIN; BIDARRA, 2003).

O pensamento generalizante é a função que propicia a denominação dos objetos pelo indivíduo, ou seja, a sua classificação. Dessa forma, como aponta Lourdes Ribeiro, “a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos e situações sob uma mesma categoria conceitual”. Além disso, a função do pensamento generalizante é a de transformar a linguagem em “um instrumento de pensamento”. (RIBEIRO, 1999)

Conforme Miriam Montin e Jorge Bidarra, para Vygotsky, o desenvolvimento da fala não é simultâneo ao do pensamento, pois suas raízes genéticas não são as mesmas, ou seja, haveria, a princípio, uma dissociação entre fala e pensamento; entretanto, as suas curvas de crescimento, seguindo trajetórias de desenvolvimento independentes e em períodos diferentes, indicam que fala e pensamento se cruzam em determinados momentos. Haveria, desse modo, uma fase pré-verbal do pensamento e uma fase pré-intelectual da fala. (MONTIN; BIDARRA, 2003)

A psicolinguista Raquel Santos mostra que, na proposta do pensador bielorrusso, “o balbucio e o choro, por sua função social, seriam exemplos de fala sem pensamento”. (SANTOS, 2002)

Além disso, Raquel Santos também faz referências ao fato de fala e pensamento se cruzarem: “por volta dos dois anos, fala e pensamento se unem e dão início ao comportamento verbal. A fala passa, então, a servir ao intelecto, e os pensamentos podem ser verbalizados”. (SANTOS, 2002)

Vygotsky divide o processo de desenvolvimento da fala, que também envolve o das operações mentais, em quatro estágios, segundo Miriam Montin e Jorge Bidarra (MONTIN; BIDARRA, 2003):

a) Natural ou primitivo: corresponde à fase do pensamento pré-verbal e da fala pré-intelectual;

b) Psicologia ingênua: a criança “brinca” com as características físicas de seu corpo e dos objetos ao seu redor; nessa fase, passa a ter domínio da estrutura da fala, mas não a do pensamento (por exemplo, usa orações com a conjunção “se”, que é condicional, muito antes de aprender as relações condicionais);

c) Signos exteriores: operações externas passam a auxiliar as internas – a criança, nessa fase, manifesta a *fala egocêntrica*, ou seja, caracterizada como um auxiliar para a criança encontrar e conseguir planejar como poderá solucionar um problema. Raquel Santos exemplifica o momento de fala egocêntrica com um dado do próprio Vygotsky: o de crianças que deveriam fazer desenhos, mas, sem ter lápis à sua disposição, começavam a perguntar para si mesmo onde estava o lápis e de qual precisavam. (SANTOS, 2002)

d) Crescimento interior: interiorização das operações externas. Nas palavras de Raquel Santos, “à medida que a criança cresce, esse discurso tende a internalizar-se”. Isso significa que, a partir do momento em que a criança se socializa, esse discurso passa a ser internalizado. (SANTOS, 2002)

Não abordaremos, devido ao objeto de estudo desse trabalho, os conceitos de Vygotsky a respeito do desenvolvimento infantil (Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal).

### 2.3 Wallon: a afetividade entra em cena

O psicólogo francês Henry Wallon (1869-1962), que também era médico e filósofo, foi um importante militante político (chegou a ser perseguido pela GESTAPO, a polícia secreta nazista) e da educação.

Estudioso do marxismo enquanto corrente filosófica, Wallon pautaria suas ideias a partir das concepções do materialismo dialético, do mesmo modo que Vygotsky. Conforme aponta a pesquisadora Izabel Galvão, “Wallon propõe que se estude o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta.” (GALVÃO, 1995)

Segundo Ivanilda Bastos e Sonia Pereira, a teoria walloniana pressupõe o desenvolvimento da pessoa e não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas que este faria parte daquele, sendo tão importante quanto o desenvolvimento afetivo e motor. São estes, aliás, três dos quatro elementos principais norteadores da teoria de Wallon: emoção, inteligência, movimento e personalidade. (BASTOS; PEREIRA, 2003)

Para Wallon, conforme Valdinéa Borba e Maria de Lourdes Spazziani, a afetividade e a cognição são as funções básicas da personalidade. A primeira está associada às sensibilidades internas e está voltada ao mundo social, ao processo de construção da pessoa; a segunda, por outro lado, é relacionada às sensibilidades externas e está voltada ao físico, à construção do objeto. Assim, a afetividade possui um papel preponderante no desenvolvimento humano, pois é ela quem determina os interesses e necessidades individuais de cada pessoa, “é um domínio funcional, anterior à inteligência”. (BORBA; SPAZZIANI, 2005)

Conforme mostram as pesquisadoras Abigail Mahoney e Laurinda Almeida, Wallon distingue afetividade e emoção: a primeira está associada “[...] à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por

sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. (ALMEIDA; MAHONEY, 2005)

Dessa forma, as autoras afirmam que “ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta”. (ALMEIDA; MAHONEY, 2005)

A emoção seria, para Wallon, o ato de exteriorizar a afetividade, constituindo-se como expressão corporal e motora; segundo Laurinda Almeida e Abigail Mahoney, “é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico”. Além disso, é “um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si”. (ALMEIDA; MAHONEY, 2005)

Nesse aspecto, o choro seria, para o bebê, uma forma de comunicar as suas necessidades, afinal, por não ter condições de fazê-lo sozinho e pelo fato de não possuir competência para comunicar aquilo que está precisando, só chorando ele poderia mostrar as suas carências. Enquanto chora, é esperado que alguma pessoa o auxiliará e consiga, possivelmente, satisfazer sua necessidade. Para Wallon, a criança conseguirá, dessa forma, estabelecer gradualmente as relações adequadas entre seus atos e o meio que a rodeia. (GALVÃO, 2005)

Do mesmo modo que Piaget e Vygotsky, Wallon também estabeleceu estágios do desenvolvimento, que, no caso deste pensador, abrangem não apenas a gênese da inteligência, mas também da afetividade e do movimento.

Para Wallon, a sucessão de estágios é fixa, porém o tempo de duração deles pode variar. Haveria uma predominância entre afetividade e cognição que se alternaria nesses estágios até a fase adulta, em que estariam finalmente conciliados.

Segundo Izabel Galvão, são estes os estágios de desenvolvimento propostos por Henry Wallon (GALVÃO, 2005):

a) Impulsivo-emocional (abrangeria, aproximadamente, o primeiro ano de vida; predominância da afetividade): o bebê utiliza a emoção como meio de interação com o meio que o rodeia, de modo que sua afetividade orientaria suas reações diante das pessoas que fazem a mediação com o mundo ao seu redor.

b) Sensório-motor e projetivo (por volta do primeiro aos três anos; predominância da cognição): nesse estágio, a criança passa a se interessar pela exploração sensorial e motora do mundo ao seu redor, de forma que, ao adquirir a marcha e a apreensão, ela pode manipular objetos com maior autonomia e explorar diversos espaços. Ocorre também o desenvolvimento da linguagem e da função simbólica. Posteriormente, passa a usar os gestos para representar (exteriorizar) o que pensa, atitude referente ao termo “projetivo”.

c) Personalismo (por volta dos três aos seis anos; predominância da afetividade): fase em que ocorre a formação da personalidade; através das interações sociais, a criança constrói a consciência de si.

d) Categorical (por volta dos seis aos onze anos; predominância da cognição): com a consolidação da função simbólica e da formação da personalidade nas fases anteriores, a criança tem seu interesse voltado às coisas, ao conhecimento e à conquista do mundo exterior.

e) Adolescência (a partir dos onze anos, aproximadamente; predominância da afetividade): nessa fase, devido à “explosão” hormonal nos jovens e suas interferências no corpo, que acabam destituindo os contornos da personalidade; seria necessário, portanto, que se definissem novos contornos para ela, relacionados a questões de ordem pessoal, moral e existencial, muitas vezes marcadas pela oposição a valores e ideias antes formados.

Wallon distingue, de acordo com Abigail Mahoney e Laurinda Almeida, após o estágio da adolescência, o estágio do adulto, em que há, finalmente, com o equilíbrio entre cognição e afetividade, já apontado anteriormente, a definição de

valores e o comportamento segundo os valores que forem assumidos; a consciência da responsabilidade pelas atitudes tomadas e suas consequências; e o controle do córtex cerebral (que envolve a sua parte superficial) sobre as situações em que a cognição, a afetividade e o movimento estejam conjugados. (ALMEIDA; MAHONEY, 2005)

Para Izabel Galvão, Wallon considera os estágios como cumulativos, mas não seguiriam uma linearidade e, sim, uma integração de aprendizagens – um exemplo disso é o fato de as crianças apresentarem atividades de etapas anteriores àquela em que estaria inserida, caracterizando, nesse caso, sobreposições. A passagem dos estágios, por não constituir um fenômeno linear (por ampliação), ocorreria por reformulação, no intervalo entre uma etapa e outra. (GALVÃO, 2005)

Dessa forma, Wallon propõe que durante a reformulação houvesse o surgimento de conflitos de natureza exógena (de fora para dentro), em relação a possíveis desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, constituído pelos adultos e pela cultura; e de natureza endógena, quando seus efeitos são originados pelo processo de maturação nervosa. Seriam esses conflitos estimuladores do processo de desenvolvimento e aprendizagem do homem. (GALVÃO, 2005)

### 3. O choro das crianças na adaptação ao ambiente escolar: a relevância da afetividade na Educação Infantil

Não se pode negar que, ao entrar para a escola, o comportamento da criança se altera profundamente, ainda mais num ambiente praticamente desconhecido e em relação ao qual ela ainda não sabe se pode ou não se sentir segura e acolhida.

Em seu estudo a respeito da adaptação de bebês e crianças pequenas em creches, Andrea Rapoport e Cesar Piccinini afirmam que alguns trabalhos acerca do mesmo tema consideram as primeiras semanas de adaptação como estressantes não apenas para os bebês e as crianças, por conta da nova rotina à qual teriam que se acostumar, mas também para os familiares e os próprios educadores, como apontam os autores: “A forma como esse processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas influencia e é influenciado pelas reações da criança”. (PICCININI; RAPOPORT, 2001)

Nesse sentido, os dois autores afirmam o fato de não haver, entre os estudiosos do tema, um consenso sobre o melhor período para que a criança entre na creche e o próprio conceito de adaptação à creche. Segundo Rapoport e Piccinini:

A adaptação à creche é um processo gradual em que cada criança precisa de um período de tempo diferente para se adaptar, sendo importante respeitar o ritmo da própria criança e não impor um período pré-determinado para a adaptação. (PICCININI; RAPOPORT, 2001)

Os autores apontam o choro como a manifestação mais comum associada à resistência à adaptação aos cuidados alternativos, haja vista a separação entre a criança e os pais, em especial à mãe. As crianças costumam chorar quando os pais a deixam e quando voltam para buscá-la. Deve-se atentar, além do choro, para outros modos de expressar essa resistência, como gritos, a apatia ou até não querer comer ou dormir no período que passar dentro da creche. (PICCININI; RAPOPORT, 2007)

Nesse sentido, tanto para o processo de adaptação ao ambiente escolar quanto após esse processo, a afetividade torna-se um fator indispensável ao pleno desenvolvimento da criança enquanto estiver na escola, haja vista ser este, segundo Magrit Krueger, “o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança”. (KRUEGER, 2003)

Para Magrit Krueger, que trata em seu trabalho da afetividade no ensino infantil, quando a criança entra na escola, deve ser bem recebida, tendo em vista o rompimento com o vínculo familiar para iniciar uma experiência diferente da que estava habituada; se esta experiência for agradável, haverá um reforço dessa situação. Dessa maneira, ao perceber que o educador gosta da criança, o processo de aprendizagem é facilitado; o professor, portanto, deve, ao perceber os gostos da criança, estimulá-la para o ensino. Caso contrário, o autoritarismo, a inimizade e o desinteresse assinalarão o desinteresse e a perda de motivação do aluno. (KRUEGER, 2003)

Assim, quando tratada com carinho, quando tem seus direitos reconhecidos e recebe atenção, a criança experimenta um bem-estar emocional que é inerente ao desenvolvimento de sua personalidade, tornando-se, segundo Krueger *apud* Mukhina, “benevolente com outras pessoas”. (KRUEGER, 2003)

O educador deve, assim, adotar uma postura de serenidade mesmo diante das situações mais complicadas. Conforme assinala Krueger *apud* Saltini:

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, fazem parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si-mesmo, tanto do educador quanto da criança. (KRUEGER *apud* SALTINI, 2003)

Assim, num momento em que a criança tenha acessos de raiva, por exemplo, o professor deve agir com tranquilidade, procurando acalmá-la e tentando compreender as causas de sua expressão emocional tão exaltada. (KREUGER, 2003)

Por fim, a autora recomenda que o tratamento dispensado a todos os alunos deve ser o mesmo, o que deve ser explícito pelo educador. Além disso,

para Magrit Krueger, não se deve fazer comparações entre os alunos, muito menos mostrar diferenças entre meninos e meninas em situações de brincadeiras e jogos, pois esta atitude poderia prejudicar o desenvolvimento afetivo de forma saudável. (KRUEGER, 2003)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É quase impossível conseguir pensar como o homem poderia viver sem a emoção, tão importante no seu desenvolvimento biológico, social, cognitivo e motor, e tão presente desde o seu nascimento até a sua morte; o mesmo certamente aconteceria se tentássemos imaginar a vida sem o choro, sem a capacidade que esta intrigante manifestação possui no estabelecimento de vínculos e no significado que passa a adquirir não apenas no desenvolvimento intelectual humano, mas também no nível biológico e social.

Nas pesquisas feitas para o desenvolvimento deste trabalho, um fato chamou a atenção: o choro não ocupava, na maioria das vezes, o papel de protagonista dos estudos que envolviam emoção e afetividade, tendo como exemplo das teorias de desenvolvimento da aprendizagem (como as de Jean Piaget e de Lev Vygotsky) e da pessoa, caso de Henry Wallon, ou, ainda, os estudos de Freud e de Darwin.

No caso de Piaget, Vygotsky e Wallon, considerando a sua relevância para o cenário educacional brasileiro e mundial, isso não significa que esses autores não considerem o choro como um fenômeno importante peculiar desta etapa da vida, a infância; afinal, o objetivo deles não era fazer um estudo detalhado sobre o choro; contudo, se não o houvessem definido e explicado, não seria possível descrever e analisar o desenvolvimento infantil em sua totalidade.

Rousseau foi inovador ao pensar nisso, haja vista sua ideia em mostrar o choro como o fator que definia a criança num universo à parte do adulto, universos tão diferentes e tão complexos. Considerando-o como uma forma de linguagem, Rousseau converge com os outros autores quanto à função de comunicação do choro no recém-nascido, bem como ao fato de que, por meio dele, é possível estabelecer um vínculo social; essas duas considerações dizem respeito à problemática abordada no início do trabalho, sobre o modo de caracterizar o choro nas crianças que passam pela Educação Infantil.

No tocante à importância da afetividade na Educação Infantil, Andrea Rapoport e Cesar Piccinini afirmam, com relação ao processo de adaptação da criança à creche, que a qualidade no tratamento dispensado a ela é um dos fatores que mais influenciam na sua resistência (ou não) à entrada no ambiente escolar. (PICCININI; RAPOPORT, 2001)

Dessa forma, a afetividade entra não apenas como uma facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, como mostrou Magrit Krueger, mas como uma facilitadora do estabelecimento de vínculos entre a criança e as pessoas que passam a fazer parte de um mundo fora de seu círculo familiar (incluindo o contato entre as crianças), por meio da qual ela realmente sabe que pode se sentir, conforme mostramos anteriormente, segura e acolhida. (KRUEGER, 2003)

Deve-se ter em mente, entretanto, que trabalhar com a afetividade no ambiente escolar não significa, como bem assinalou Magrit Krueger, além do educador agir sempre com calma e tranquilidade e transmitir seu carinho, fazer “vistas grossas” a comportamentos inadequados da criança; muito pelo contrário, “[...] a advertência segura e equilibrada é justamente uma manifestação das mais importantes da afetividade.” (KRUEGER, 2003)

Por fim, destacamos a relevância dos estudos sobre o choro e sobre a importância da emoção no desenvolvimento infantil: ela reside na possibilidade de

explicação do desenvolvimento total do homem, relacionando seus componentes fisiológicos às suas habilidades mentais, sem que se esqueça das influências do meio nesse complexo processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. Disponível em: [http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002](http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002). Acesso em: 27 jun. 2009.

BASTOS, Ivanilda Maria e Silva; PEREIRA, Sonia Regina Pereira. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil.**

Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1206>. Acesso em 27 jun. 2009.

BORBA, Valdinéa Rodrigues de Souza; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto da Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>. Acesso em; 28 jun. 2009.

CAMARGO, Denise de. Emoção, primeira forma de comunicação. In: **InterAÇÃO**, Curitiba: v. 3, jan./dez. 1999. pp. 9-20.

CENCI, Adriene. **Educação em Rousseau e Vygotsky: pontos e contrapontos.**

Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/EADnovasperspecticas.asp>. Acesso em: 24 jun. 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. In: **Educação**. Porto Alegre: v. 62, pp. 313-336, 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. O iluminismo pedagógico de Rousseau. In: 31. **Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos

Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Letras Gráficas e Editora Ltda, 2008. v. 1. pp. 1-12.

DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão:** uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

FONTANA, David. **Psicologia para professores.** São Paulo: Loyola, 1998. pp. 67-74.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. 4ª ed. pp. 37-45.

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A Relevância da Afetividade na Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-04.pdf>. Acesso em; 28 jun. 2009.

MONTIN, Mirian Rosa de Freitas; BIDARRA, Jorge. O software como ferramenta de auxílio para a aprendizagem infantil: a aquisição da linguagem por seu intermédio, à luz das teorias de Vygotsky – questões preliminares. In: **Cadernos do CNLF**, ano VII, n. 04, CIFEFIL - UERJ, v. 04, 2003. pp. 132-139.

PICCININI, Cesar Augusto; RAPOPORT, Andrea. **O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2009.

QUEIROZ, Álvaro. A psicologia na perspectiva do evolucionismo. In: **Pesquisa Psicológica** (Online), Maceió, ano 2, n. 2, janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.pesquisapsicologica.pro.br>. Acesso em 26 jun 2009.

RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. **Para casa ou para sala? A teoria da prática construtivista.** São Paulo: Didática Paulista, 1999. pp. 17-29.

SANTOS, Ana Sofia Correia dos. **Sobre o choro:** análise de perspectivas teóricas. Disponível em:

[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312000000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312000000300006&script=sci_arttext). Acesso em: 27 jun. 2009.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à Lingüística – I. Objetos Teóricos.** São Paulo: Contexto, 2002. pp. 216-226.