

A CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE NO PRIMEIRO ANO DE VIDA: UMA LEITURA SÓCIO-HISTÓRICA

Thamilly Rozendo Luppi¹
Alvaro Marcel Palomo Alves²

LUPPI, T. R.; ALVES, A. M. P. A construção da afetividade no primeiro ano de vida: Uma leitura sócio-histórica. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 19, n. 1, p. 99-133, jan./jun. 2019.

RESUMO: O desenvolvimento infantil foi alvo de estudos de diversos pensadores ao longo dos séculos XX e XXI. O tema da afetividade estudada pelos teóricos Lev Vigotski e Henri Wallon demonstra a importância do fenômeno para o entendimento de diversos sistemas que integram o psiquismo. Esses autores buscaram apresentar a afetividade sob um viés contextual, mediada pelos sujeitos da cultura e como sistema filogenético e ontogenético. Seguindo esses pressupostos, este estudo tem a finalidade de compreender por meio de uma pesquisa teórica a construção da afetividade no primeiro ano de vida em uma perspectiva sócio-histórica. A partir do estudo realizado foi possível identificar a afetividade como uma função psicológica superior e campo funcional intimamente relacionado com o primeiro ano de vida, etapa fundamental para a construção da afetividade. Ademais, demonstramos o caráter ativo da criança no início do desenvolvimento, rompendo com uma imagem inatista e biologicista da criança. O estudo permitiu desmistificar a ideia de que o primeiro ano de vida é um ano de total passividade, no qual o bebê pouco age no mundo e fica à mercê de processos espontâneos e maturacionistas. Vigotski e Wallon compreendem o primeiro ano de vida como um período importante para a sociabilidade da criança e o estabelecimento das relações, mesmo carente de fala.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Desenvolvimento infantil; Psicologia genética.

DOI: 10.25110/educere.v19i1.2019.6872

¹Graduada em Psicologia (UEM), Mestranda em psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. thamillyrozeno@hotmail.com

²Mestre em Psicologia da infância e adolescência pela UFPR, Doutor em Psicologia e Sociedade (FCL/UNESP), professor adjunto na Universidade Estadual de Maringá (Pr). ampalves@uem.br

THE CONSTRUCTION OF AFFECTIVITY IN THE FIRST YEAR OF LIFE: A SOCIO-HISTORICAL READING

ABSTRACT: Child development was the subject of studies by several thinkers throughout the 20th and 21st centuries. Affectivity as studied by theorists Lev Vygotsky and Henri Wallon demonstrates the importance of the phenomenon for the understanding of several systems that integrate the psychism. Those authors sought to present affectivity under a contextual bias, mediated by the subjects of culture and as a phylogenetic and ontogenetic system. Following those assumptions, this paper seeks to understand, through a theoretical research, the construction of affectivity in the first year of life from a socio-historical perspective. From the study, affectivity could be identified as a superior psychological function and functional field closely related to the first year of life, a fundamental stage in the construction of affectivity. In addition, it demonstrates the active character of the child at the beginning of development, breaking with the inactist and biologicistical image of the child. The study allowed the demystification of the idea that the first year of life is a year of total passivity, in which the baby acts little in the world and is at the mercy of spontaneous and maturational processes. Vygotsky and Wallon understand the first year of life as an important period for the sociability of the child and the establishment of relationships, even if being devoid of speech.

KEYWORDS: Affection; Child development; Historical-cultural psychology.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA AFECTIVIDAD EN EL PRIMER AÑO DE VIDA: UNA LECTURA SÓCIO HISTÓRICA

RESUMEN: El desarrollo infantil fue objeto de estudios de diversos pensadores a lo largo de los siglos XX y XXI. El tema de la afectividad estudiada por los teóricos Lev Vigotski y Henri Wallon demuestra la importancia del fenómeno para el entendimiento de diversos sistemas que integran el psiquismo. Esos autores buscaron presentar la afectividad bajo un sesgo contextual, mediada por los sujetos de la cultura y como sistema filogenético y ontogenético. Siguiendo esos supuestos buscamos comprender, a través de una investigación teórica, la construcción de la

afectividade em el primer año de vida em una perspectiva socio histórica. A partir del estudio realizado fue posible identificar la afectividade como una función psicológica superior y campo funcional íntimamente relacionada con el primer año de vida, etapa fundamental para la construcción de la afectividade. Además, demostramos el carácter activo del niño al inicio del desarrollo, rompiendo con una imagen inatista y biologicista del niño. El estudio permitió desmitificar la idea de que el primer año de vida es un año de total pasividade, em el que el bebé poco actúa em el mundo y se queda a merced de procesos espontáneos y maturacionistas. Vigotski y Wallon comprenden el primer año de vida como un período importante para la sociabilidad del niño y el establecimiento de las relaciones, incluso carentes de habla.

PALABRAS CLAVE: Afectividade; Desarrollo infantil; Psicología genética.

INTRODUÇÃO

O debate entre natureza e cultura se fez presente ao longo do século XX e, particularmente na psicologia, carrega a influência das variadas matrizes científico-filosóficas que originaram essa ciência (FIGUEIREDO, 1992). Na visão inatista, as emoções e os afetos, por exemplo, são vistos como algo que se potencializam e se desenvolvem pelo meio social. Isso aponta para a noção de que o indivíduo nasce com essas condições e o mundo externo apenas estimula as questões internas do sujeito, que acabam se manifestando (GESELL, 1995). Entretanto, a psicologia histórico-cultural rompe com essa noção a respeito do fenômeno psicológico, entendendo que não é algo inato e pré-existente, mas construído. Essa construção se dá por meio da relação com o mundo externo e pelo contato com a sociedade e a cultura, ou seja, o meio social não exerce o papel de influenciar, mas atua como processo determinante. Nesse sentido, há relação entre fenômeno psicológico e sociedade, uma vez que o fenômeno psicológico é um reflexo dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais no qual o indivíduo está inserido.

Não é mais válido determinar as propriedades dos dois separadamente de acordo com suas naturezas particulares. Os processos se dão de forma tal

que os dois, o biológico e o social, são componentes complementares. Estas substituições: **processos em lugar de propriedades, atos no lugar de substâncias**, são precisamente a revolução que a dialética provocou em nossos modos de cognição (WALLON, 1984, p.03 negrito nosso).

A psicologia sócio-histórica, fundamentada no materialismo histórico dialético, quebra com a ideia positivista que entende o fenômeno psicológico como algo externo, não levando em consideração os valores sociais como concretos. Mesmo a psicologia tendo que adotar os pressupostos positivistas para se consolidar como ciência, o método materialista histórico e dialético permite iniciar uma crítica a respeito dessas concepções acerca do homem, buscando, dessa forma, superar as dicotomias presentes na psicologia. Essa nova proposta surge com a ideia de conhecer o homem em sua totalidade, compreendendo e conhecendo a realidade social e suas transformações. Essa concepção histórica, materialista e dialética refere-se à necessidade de se compreender a história do sujeito, uma vez que ele é formado ontogeneticamente, a história, dessa forma, apresenta suas contradições, bem como se transforma, ou seja, está sempre em constante mudança e movimento.

Utilizaremos o termo “sócio-histórico” para definir a psicologia de base marxista, que se estende para além das contribuições de Vigotski e seus colaboradores, incluindo autores como Wallon (1945), Sève (1978), Martin-Baró (1996) e Lane (1999). Quando nos referirmos especificamente à obra de Vigotski e seus colaboradores usaremos o termo “histórico-cultural”. A construção do sujeito para a abordagem histórico-cultural está intimamente vinculada ao fator social, constituindo uma relação dialética e não determinista, em que o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que é transformado por ela.

Para os autores representantes da abordagem histórico-cultural o equívoco de algumas teorias consiste no fato de afastar a realidade social como participante no processo do desenvolvimento infantil. Com isso, faz-se necessário romper com a concepção idealista, que acaba por diminuir o fator social, deixando-o à noção de “influência”. Assim, é preciso considerar a importância da relação criança-sociedade como um processo de construção e realização de atividades por meio de instrumentos. Nesse

sentido, na visão de Vygotsky (1996), o grande equívoco da psicologia seria o de não compreender o fator social como participante do processo de desenvolvimento, isto é,

[...] considera o contexto [social] como algo externo em relação à criança, como uma circunstância do desenvolvimento, como um conjunto de condições objetivas, independentes, sem relação com esse processo, que pelo simples fato de existir acaba por influenciar a criança. [...] a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996, p. 264).

Mas, vale ressaltar que, essa realidade não consiste em uma análise imediata e, sim dialética, uma vez que a sociedade está em constante mudança. Vigotski (op.cit) compreende que é preciso desgarrar-se da maneira como o fenômeno se apresenta e buscar a essência, ou seja, as leis internas do desenvolvimento. Isso significa dizer que para a abordagem histórico-cultural o desenvolvimento se dá num processo construtivo e complementar entre os elementos sociais e biológicos do indivíduo.

[...] o desenvolvimento interno se produz sempre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais, ou seja, cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pela etapa anterior, por tudo aquilo que surgiu e se formou na etapa anterior (VYGOTSKI, 1996, p. 385).

Para a teoria histórico-cultural a criança nasce com capacidade de aprender. É por meio dos instrumentos e signos criados pela cultura que ela se integra à sociedade. Nesse caminho, indivíduos, grupos e instituições se dividem na tarefa de transmitir o conhecimento e os valores acumulados pela humanidade.

Ao estudar o desenvolvimento infantil, Vigotski e seu grupo pretendiam romper com a visão biológica e mecanicista a respeito do desenvolvimento, introduzindo conceitos como zona de desenvolvimento, situação social de desenvolvimento, signo, ferramenta, atividade-guia, funções psicológicas superiores, crise, entre outros (VIGOTSKI, 1984;

1996; LEONTIEV, 2001).

O processo de periodização da infância na perspectiva histórico-cultural corresponde a uma alternância de momentos estáveis e críticos, um processo que pode ocorrer de forma lenta, gradual ou violenta. Sendo assim, as funções psíquicas não se transformam de maneira evolutiva. Cada idade está relacionada a uma atividade que desempenhará um papel importante para o desenvolvimento. O desenvolvimento infantil pode sofrer mudanças e encontrar dificuldades, é o que denominamos de crise, que representam para o autor um papel importante na vida da criança, uma vez que reestruturam-se as vivências internas do sujeito e suas necessidades e, conseqüentemente, as atividades sofrem uma mudança que atua de forma construtiva, ou seja, positiva para o desenvolvimento.

Para Vigotski (1996), a crise representa um papel fundamental para o desenvolvimento, pois possibilita a superação de um estágio para o outro. Por isso, o autor confronta a respeito da conotação negativa que é atribuída ao termo “crise”. Para ele, a crise representa um salto importante no processo e se dá muitas vezes pela necessidade de uma atividade, importante para o progresso da criança.

A crise pós-natal, separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da vida inicial. [...]. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, onde a passagem de um estágio para outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária (VIGOTSKI, 1996, p. 258).

A criança após o nascimento separa-se da mãe fisicamente, mas permanece ligada a ela biologicamente. Isso demonstra que a criança precisa do auxílio de um adulto para satisfazer suas necessidades e tê-las atendidas. O bebê em seu primeiro ano de vida é um ser totalmente dependente de outra pessoa, ou seja, de um adulto. Dessa forma, o contato com a realidade é mediado não pela linguagem, mas pelas emoções. Para ter suas necessidades básicas atendidas, a fim de garantir sua sobrevi-

vência, o bebê utiliza várias formas de comunicar seu desconforto para o outro, pois nada pode fazer sozinho. O choro, por exemplo, é uma forma de expressão, assim como o sorriso é uma maneira de se comunicar com o mundo: “[...] A existência de estados emocionais agradáveis ou desagradáveis se manifestam nos primeiros dias de vida da criança, na expressão do seu rosto, na entonação de seus gritos, etc.” (VIGOTSKI, 1996, p. 282).

Dessa forma, os primeiros meses de vida do bebê são caracterizados pela comunicação emocional que consiste no contato com o mundo e é uma das atividades centrais realizada pela criança. Assim, para Vigotski, essa fase inicial do desenvolvimento apresenta uma contradição: “(...) o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VIGOTSKI, 1996, p. 286).

Isso remonta a ideia de que o desenvolvimento da linguagem é um instrumento importante para a comunicação do homem com o mundo. A relação da criança com a sociedade e a cultura é possível por meio da mediação, que consiste em um processo muito importante e acontece por meio de instrumentos e signos que oscilam nos diferentes contextos culturais. Dessa forma, as funções psíquicas superiores que se originaram na coletividade também dependem da mediação para que possam se desenvolver é o caso da atenção voluntária, a imaginação e da afetividade.

Concordamos com os autores da psicologia histórico-cultural quando dizem que os afetos, assim como a imaginação, dependem da mediação para a sua construção. É através da interação com o outro e com o mundo que ele se constrói e acaba sendo constituinte da experiência do indivíduo. Portanto, o contexto social onde a criança está inserida, bem como a mediação é que irão subsidiar a construção da afetividade.

A respeito disso vale ressaltar que Vigotski aborda as emoções como funções psíquicas superiores, integrando a perspectiva evolucionista adotada por Darwin, Freud e William James. Notadamente em seu livro “Teoria das emoções” (1931-1933), Vigotski aborda essa temática em uma perspectiva inovadora, compreendendo as emoções como ligadas, portanto as condições sócio-históricas. Mas, por conta da não conclusão da obra, pelo seu falecimento, Toassa (2009) discute a questão de que os elementos apontados por Vigotski não chegam a ser uma teoria, mas uma

concepção de grande relevância para compreender o assunto sobre uma nova perspectiva.

William James, por exemplo, acreditava que as emoções estariam vinculadas ao fator meramente biológico; Pavlov, por outro lado, difundia a teoria da reflexologia, muito aceita pela psicologia da época como explicação desses fenômenos. Nessa linha, Vigotski buscou não reduzir as emoções ao fator meramente biológico ou social e tentou, dessa forma, romper com o determinismo ou reducionismo, apontando para esse epifenômeno como constituinte tanto de elementos biológicos como sociais, mas sobre a qual dominam a questão das leis sociais e culturais. A linguagem exerce papel importante nas emoções, pois além de organizá-las é também uma via de expressão e comunicação com a realidade social.

Com isso, a afetividade bem, como as emoções e sentimentos são elementos aprendidos socialmente por meio da mediação e contato com a realidade, passíveis, portanto de mudanças e transformações: “O homem, em seu aspecto emocional, precisa ser compreendido como síntese das relações sociais, e neste sentido, as emoções são datadas historicamente e são construídas a partir das condições materiais de produção” (FACCI; BARROCO; MACHADO, 2011, p. 656).

Buscando o aprofundamento do papel das emoções na consciência, pretendemos discutir seu desenvolvimento no primeiro ano de vida do bebê humano, destacando as contribuições da psicologia materialista histórica de Vigotski e seus colaboradores e do psicólogo francês Henri Wallon.

METODOLOGIA

O estudo realizado foi caracterizado por uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica- conceitual. A pesquisa qualitativa busca fugir dos modelos positivistas que procuram quantificar as informações levantando assim dados numéricos, atendo-se ao fato de explicar os conceitos, buscando informações. O pesquisador preocupa-se com os aspectos da realidade não de forma empírica ou numérica, mas informativa, no intuito de compreender esses conceitos, bem como explicá-los.

Fontes

A pesquisa contou com uma seleção de fontes que foram analisadas em seus pressupostos epistemológicos e metodológicos. A pesquisa conceitual trata o texto psicológico como um discurso produzido na atividade humana. Assim, buscar conhecer como autores de uma dada teoria psicológica conceituam seus objetos é de fundamental importância para a(o) profissional. Abaixo detalhamos as obras pesquisadas:

- LEONTIEV, A. N. **Contribuições para uma teoria da psique infantil;**
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança;**
- WALLON, H. **Psicologia e materialismo histórico;**
- Coletânea organizada por WEREBE & NADEL-BRULFERT intitulada **Henri Wallon;**
- VIGOTSKI, L. S. **Desarrollo de los intereses em la edad de transición.** Obras Escogidas. Tomo IV;
- VIGOTSKI, L. S. **Desenvolvimento psicológico na infância.** Cap. 4 e 6;
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte;**
- VIGOTSKI, L. S. **La imaginacion y el arte en la infância;**
- VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente;**
- ELKONIN, D. B. **Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças;**
- CAMILO, T. C. **A periodização do desenvolvimento infantil:** Contribuições da teoria histórico-cultural;
- MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **Teoria das emoções em Vigotski.**

Além dessas obras primárias, foram consultadas referências de comentadores das obras de Vigotski e Wallon para aprofundarmos alguns conceitos e seus usos contemporâneos.

Procedimento

Foram realizados fichamentos dos textos selecionados a fim de transformar as obras em dados a serem analisados. Posteriormente, seguindo a orientação da epistemologia qualitativa desenvolvida por Gon-

zalez Rey (2003) e Aguiar e Ozella (2006), foram levantados os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Tais núcleos são fundamentais para termos uma visão geral da organização do nosso objeto de estudo.

Em primeiro lugar fez-se necessário entender como os afetos são compreendidos de forma geral pela psicologia. O objetivo dessa etapa foi analisar as diferentes concepções no que concerne aos afetos e às emoções. Após esse breve estudo, tornou-se importante entender a ruptura que a teoria sócio-histórica busca fazer a respeito dessas ideias que naturalizam os afetos como pertencentes à natureza humana, no intuito de desconstruir essa visão geral e estagnada sobre a afetividade.

Posteriormente, fez-se necessário conhecer como o primeiro ano de vida é abordado pelos autores representantes da sócio-histórica, bem como o desenvolvimento infantil. Para tanto, estudar o processo de periodização na infância fornece subsídio para a compreensão das fases, das crises e de como os autores da abordagem sócio-histórica entendem o desenvolvimento infantil, em especial Vigotski e Wallon. Essa etapa permitiu compreender de forma clara como tal abordagem vê o processo de construção e desenvolvimento do sujeito. Por fim, realizamos uma síntese entre as contribuições dos autores, destacando suas aproximações e distanciamentos em relação ao método dialético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A psicologia histórico cultural e o primeiro ano de vida

Vigotski (1984; 1996), em seus estudos sobre a crise da psicologia e as teorias do desenvolvimento psicológico, aponta que a vida psíquica do recém-nascido foi objeto de grandes polêmicas e divergências no decorrer da história. Em consequência disso surgiram muitas teorias que tentaram de alguma forma responder a alguns questionamentos acerca do primeiro ano de vida. Dessa forma, o desenvolvimento da criança passou a ser explicado por alguns autores de maneira estrutural e linear, contrariando a visão de Vigotski e outros autores marxistas que compreendem o desenvolvimento como um movimento dialético, portanto passível de mudanças. Para Vigotski, essas teorias são simplórias para explicar a

complexidade das mudanças no primeiro ano de vida.

Na década de 1930, autores como P. P. Blonsky e L. S. Vygotsky debruçaram-se aos estudos acerca do desenvolvimento infantil e a questão dos estágios, apresentando uma visão materialista a respeito da temática. Blonsky (*apud* ELKONIN, 2012) assinala a importância do meio no desenvolvimento do ser humano, apontando para as condições sociais como participantes nesse processo (BISSOTO, 2012). Compreende-se que:

O homem moderno, sob condições favoráveis ao seu desenvolvimento, se desenvolve mais e mais rapidamente do que os seres humanos de épocas históricas anteriores. Consequentemente a infância não é um fenômeno imutável, eterno: é diferente a cada diferente estágio da evolução no mundo animal, e é diferente também a cada diferente estágio do próprio desenvolvimento histórico da humanidade. Quanto mais favoráveis as condições econômicas e culturais do desenvolvimento, mais rápido é o passo. Em uma sociedade comunista as crianças se desenvolverão mais rápido e naturalmente serão muito mais desenvolvidas que as crianças de hoje, na mesma idade (BLONSKY, 1934 *apud* ELKONIN, 2012, p. 326).

Seguindo a afirmação de Blonsky (*ibid.*), o processo de periodização da infância na perspectiva histórico-cultural não é visto de forma evolutiva, superando a visão biológica e mecanicista vigente nas primeiras décadas do século XX, a escola de Vigotski, na URSS, e Wallon, na França, apontou para o fator social no processo de desenvolvimento psicológico. Para Bock (2007), a abordagem naturalista e inatista acerca do assunto exclui o fenômeno social como participante desse processo, não compreendendo a importância da história e do meio social para o desenvolvimento da criança.

As características do desenvolvimento de nossas crianças e de nossos jovens têm sido tributadas à natureza humana, isto é, têm sido naturalizadas como características do desenvolvimento humano. A infância e a adolescência são pensadas como fases

de um desenvolvimento esperado, previsto e natural (BOCK, 2007, p. 27).

Na perspectiva histórico-cultural, o processo de periodização da infância não é visto de forma sequencial, mas uma alternância de momentos estáveis e críticos, em um processo que pode ocorrer de forma lenta, gradual ou violenta. As funções psíquicas não se desenvolvem de maneira evolutiva, cada idade está relacionada a uma atividade que desempenhará papel importante para o desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1996), o período pós-natal é considerado transitório e importante para o desenvolvimento da criança. Essa concepção apontada pelo autor acaba contrariando algumas teorias que destacam o percurso do desenvolvimento de forma sucessiva e linear, não reconhecendo a dialética e a importância do salto de uma etapa do desenvolvimento para a outra. Vigotski, dessa forma, refuta essas visões acerca do primeiro ano de vida. Para ele, essas teorias colocam o bebê como um ser totalmente asocial, apenas respondente aos estímulos do ambiente tendo uma atividade voltada apenas para a satisfação de suas necessidades. Essa compreensão adaptativa e mecanicista sobre o desenvolvimento acaba por caracterizar o primeiro ano de vida como uma etapa de total passividade, na qual a criança ainda não é um ser social, reduzindo-a ao fator meramente biológico. Nesse sentido, fica claro que para Vigotski o desenvolvimento da criança não se limita ao fator biológico e se entrelaça fortemente com o social.

Ainda para Vigotski tais teorias limitam o desenvolvimento e apresentam uma visão errônea a despeito do primeiro ano de vida. Sendo assim, o autor compreende que o bebê, após o seu nascimento, está imerso em um meio social, rodeado, portanto, de pessoas, caracterizando o primeiro ano de vida como uma etapa única e de total sociabilidade. É certo que o bebê é incapaz de satisfazer sozinho suas necessidades vitais e isso representa a necessidade que ele tem da ajuda de um adulto, tanto no que diz respeito à sua alimentação, à postura, ao caminhar etc. Ou seja, toda a conduta do bebê está entrelaçada com o social desde o seu nascimento e todo o seu contato com a realidade está socialmente mediado (VIGOTSKI, 1996).

A criança vai conferindo dessa forma, uma dependência do adulto que ultrapassa os limites biológicos e adentram no campo socioafetivo.

Por essa razão, a relação da criança com a realidade que a circunda é desde o seu nascimento ativa e comunicativa, mesmo carente de linguagem falada.

Embora ainda não haja a linguagem, a criança se relaciona com o adulto de forma peculiar e única. Essa comunicação caracterizada pela ausência de palavras e pela manifestação de emoções e expressões é compreendida pelo adulto, resultando na construção de afetos e emoções do bebê. Para Elkonin (1987), essa etapa caracteriza-se pelo primeiro estágio no desenvolvimento infantil, que é designada por ele de “comunicação emocional”. Dessa forma, para o autor o bebê utilizará os mais diversos recursos para que haja a comunicação com o adulto e isso inclui tanto o choro quanto o sorriso, que se apresentam como formas de o bebê demonstrar as suas sensações a despeito do mundo que o circunda (FACCI, 2004).

Por esse ângulo, os afetos acompanham as etapas do desenvolvimento da criança e participam da formação da personalidade, sofrendo modificações de acordo com cada idade. Para Vigotski, no primeiro ano de vida, os afetos experimentam um completo desenvolvimento.

Los impulsos afectivos sonel acompañante de cada etapa nueva em el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra esse proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad (VIGOTSKI, 1996, p. 18)

Continuando o raciocínio acima, a atitude da criança frente ao mundo exterior revela-se sempre por meio de outras pessoas, entretanto, Vigotski assinala a contradição desta fase, em que se apresenta pela máxima sociabilidade do bebê e as suas mínimas possibilidades de comunicação, no caso a linguagem humana.

Em continuidade à perspectiva de Vigotski, Leontiev (1998) nos diz que a criança reconhece a sua dependência das pessoas que fazem parte do seu convívio e participam de sua vida, uma vez que as suas necessidades básicas são supridas pelo adulto. Assim, as emoções e os afetos também participam e se manifestam nessas relações estabelecidas entre a

criança e o adulto.

É importante ressaltar que cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, ou seja, por uma atividade principal a qual desempenhará uma função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento. (LEONTIEV,1998, p. 65)

É então por meio dessas atividades principais que a criança se relacionará com o mundo; em cada etapa do seu desenvolvimento surgem necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. Vale ressaltar que essas mudanças ocorridas em cada estágio do desenvolvimento não acontecem de forma independente, ou seja, não ocorrem de forma isolada.

Segundo Leontiev (2016), a criança ao longo de seu desenvolvimento vai adquirindo novas habilidades e algumas atividades começam. Dessa forma, a perder o seu sentido, é nesse percurso que outras necessidades acabam surgindo e a criança, então, caminhará nessa direção. Em outras palavras, a criança no decorrer de seu desenvolvimento, percebe que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas não corresponde mais as suas potencialidades. Desse modo, surge, como aponta o autor, a contradição entre o modo de vida da criança e as suas potencialidades que de certa forma já superaram este modo de vida. Sendo assim, a sua atividade é reorganizada, dando início a outro estágio do desenvolvimento, no que confere a sua vida psíquica.

O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade, velhos motivos perdem sua forma estimuladora e nascem os novos conduzindo a uma reinterpretção de suas ações anteriores. [...] uma nova

atividade surge e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2001, p. 82)

Cada atividade da criança não expressa simplesmente a sua relação com a realidade objetiva, é preciso considerar que as relações sociais existentes se expressam também objetivamente em cada uma das atividades desempenhadas pela criança.

Isso porque, a criança não apenas muda de lugar no sistema das relações sociais, como também se torna consciente dessas relações e as interpreta. É importante assinalar que o desenvolvimento psíquico da criança depende das condições reais de vida. As relações que a criança estabelece com a realidade e com as pessoas que a circundam caracterizam um ponto específico e importante para o desenvolvimento (LEONTIEV, 2001).

É o que Elkonin conceitua como “Jogo de papéis” que designa a atividade pela qual a criança pré-escolar assimilará os conteúdos apresentados pelo adulto, ou seja, pela mediação a criança assimilará os papéis sociais que permeiam as suas relações no contexto em que está inserida (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014). À medida que a criança se desenvolve, vai assumindo cada vez mais obrigações, interage e participa cada vez mais com a realidade, caracterizando uma relação dialética. Sendo assim, a transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises. Essas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte.

Do ponto de vista desta interpretação, as crises, são, é claro inevitáveis porque essas contradições são inevitáveis em quaisquer condições. Porém, não há nada mais falso na teoria do desenvolvimento da psique de uma criança do que esta ideia. (LEONTIEV, 2001, p. 67)

Em consonância com esse pensamento, Vigotski aponta para a importância das crises no desenvolvimento infantil, na visão do autor isso possibilita a superação de um estágio para o outro. Assim, Vigotski con-

fronta a conotação negativa que é atribuída ao termo “crise”. Para ele, a crise representa um salto importante no desenvolvimento e se dá muitas vezes pela necessidade de uma atividade, importante para o progresso da criança. A partir desses pressupostos pode-se compreender que o comportamento social da criança se entrelaça com as suas funções vitais e a satisfação das suas necessidades, o qual ela reage e interage cada vez mais com esse mundo de vivências criado pelo adulto (VIGOTSKI, 1996).

Dessa forma, o bebê desde o seu nascimento se encontra em uma situação de desenvolvimento especial e todo o seu comportamento está imerso ao social e por não conseguir satisfazer sozinho suas necessidades, recorre a ajuda de outras pessoas a fim de satisfazê-las. Com isso, as relações sociais do recém-nascido não se separam nem se diferenciam da situação ao qual ele pertence.”Su actitud ante el mundo exterior se revela sempre através de otras personas. Cabe decir, por tanto, que La conducta individual del bebé está inmersa, entrejida com lo social, [...]” (VIGOTSKI, 1996, p. 22).

Para Vigotski, a psique do bebê está incluída desde o primeiro momento de sua vida em uma existência comum com outras pessoas. A criança, dessa forma, responde aos estímulos e sensações não de forma isolada, mas como uma forma de interação com outras pessoas, processos estes que sempre são mediados. Consequentemente, a criança vai estabelecendo cada vez mais contato com as pessoas que a rodeiam e com o seu mundo. “Seria erróneo suponer que el recién nacido, percibi el mundo como um caos de sensaciones disgregadas, incoherentes, aisladas [...]” (VIGOTSKI, 1996, p. 6).

A criança pequena não percebe o mundo como uma categoria objetiva, ou seja, como algo separado de si. Dessa forma, ela no início conhece apenas uma categoria o “nós”. Ou seja, o outro constitui uma categoria única, coerente e de ajuda mútua em sua vivência, o que aponta para o elemento social como participante no desenvolvimento infantil, representando assim um papel de extrema importância nesse processo.

A partir disso, Vigotski assinala que logo no segundo mês de vida a criança já apresenta reações cada vez mais complexas e de grande caráter social, o que demonstra o seu contato ativo com outra pessoa. Além de outros sinais que constata que a criança em seu primeiro ano de vida sabe distinguir as pessoas das coisas. Além disso, toda a relação da crian-

ça, o que inclui os objetos, é mediada pelo adulto, ou seja, passam pela relação com outro alguém.

El adulto és el centro de cualquier situación em el primer año.[...]. La atividade Del niño em presencia Del adulto se realiza siempre a través de El. Por este motivo, La outra persona es para el bebé el centro psicológico de toda la situación. (VIGOTSKI, 1996, p. 22)

O desenvolvimento do primeiro ano de vida na perspectiva de Henri Wallon

Henri Wallon nasceu na França no ano de 1879, vivenciando períodos importantes da história, como as duas grandes guerras. Sendo assim, Wallon experienciou um contexto de grande instabilidade tanto no aspecto social e econômico como político. Todo esse cenário propiciou ao autor um engajamento com as questões sociais e políticas de sua época, adotando uma postura científica que buscou integrar a ciência ao fenômeno social, entendendo que as influências do mundo externo participam claramente do processo de desenvolvimento do homem. Henri Wallon se formou em Medicina, atuando na área da psiquiatria o que despertou cada vez mais o seu interesse pela psicologia, principalmente no que concerne a questão do desenvolvimento (GALVÃO, 1998).

Nessa sequência, as experiências de Wallon no campo da medicina propiciaram ao autor a apreensão de conhecimentos na área da neurologia e da psicopatologia que o auxiliaram na elaboração de sua teoria. Desse modo, a teoria desenvolvida por ele foge das concepções mecanicistas e reducionistas a despeito do desenvolvimento que acabam por limitar o entendimento do sujeito e do psiquismo. A concepção psicogenética e dialética de Wallon contribui para o entendimento do indivíduo em sua totalidade, contrapondo-se também ao dualismo corpo e mente tão presentes na época (WEREBE, 1986).

O autor esteve à parte dos avanços na área da neurologia e dos estudos desenvolvidos em sua época, opondo-se dessa forma à visão localizacionista que a seu ver limitava o entendimento do sujeito, defendendo em sua teoria a ideia da plasticidade do sistema nervoso. As experiências e estudos de Henri Wallon propiciaram a constatação da forte relação

entre movimento e psiquismo e o papel desempenhado pelo ambiente nessas funções (GALVÃO, 1998).

De acordo com Galvão (1998), a teoria de Wallon defende a ideia de uma integridade da vida psíquica, formada por três dimensões – motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada. Dessa forma, o processo de desenvolvimento do sujeito se entrelaça entre o fator biológico e social.

Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência (GALVÃO, 1998, p. 20).

Wallon, ao conceituar a questão da afetividade, entende que em um primeiro momento a afetividade está intimamente ligada ao orgânico, ou seja, está atrelada às necessidades biológicas do sujeito. Aos poucos o meio social configura uma importância fundamental para o desenvolvimento da afetividade que se mostra progressivamente como uma manifestação social. A partir disso é possível perceber que para Wallon o organismo é apenas um aparato que confere recursos para o homem, apontando para a relevância do social no desenvolvimento do sujeito, pois é a partir do que lhe é apresentado que o indivíduo vai se colocando no mundo, vai aparecendo e se construindo. Com isso, ao colocar a afetividade ligada ao fator orgânico, a teoria walloniana faz uma fusão entre o corpo e o meio social, defendendo a ideia de um sujeito organicamente social (FERREIRA; RÉGNIER, 2010).

Seguindo em seu pensamento, Wallon aponta a afetividade como um conjunto funcional que se expressa de três maneiras distintas: pela emoção, pelo sentimento ou pela paixão. Segundo Wallon, a emoção corresponde às primeiras manifestações da afetividade sendo este de ordem biológica, enquanto o sentimento possui caráter mais cognitivo, portanto, de ordem psicológica. A paixão, nesse sentido, corresponde ao autocontrole, ou seja, à capacidade de dominar um elemento em prol de um objetivo a ser conquistado. Para Wallon, é por meio da emoção que o indiví-

duo biológico se transforma em ser social (ALMEIDA, 2008).

Enquanto as primitivas manifestações de tonalidade afetiva são reações generalizadas, mal diferenciadas, as emoções, por sua vez, constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si (ALMEIDA, 2008, p. 347).

Ao estudar o desenvolvimento, Wallon se contrapõe à concepção da linearidade desse processo, compreendendo que este não segue de forma sequencial, mas se apresenta como um processo dinâmico marcado por crises e rupturas que na visão do autor são fundamentais para o desenvolvimento. Dessa maneira, ao iniciar uma nova etapa, a criança não rompe com a anterior, mas a incorpora. Para Wallon, o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as.

Para Wallon o homem é um ser indissociável no que concerne ao biológico e ao social. Assim, ao unir o orgânico e o psíquico a psicologia estaria para ele situando-se no campo das ciências naturais e sociais, estudando o psiquismo nas suas dimensões biológicas e sociais entendendo que o homem está em constante mudança e transformação (GALVÃO, 1998).

O autor francês partilhava do mesmo entendimento de Freud e outros estudiosos da época ao apontar a expressão afetividade nos primórdios do desenvolvimento como, por exemplo, o choro e o sorriso do bebê, ligados às experiências de prazer e desprazer na sua interação com o mundo, relacionada assim com o fator biológico. Nesse sentido, tendo em vista que as necessidades biológicas do sujeito precisam ser satisfeitas é por meio dessas expressões que a criança consegue se relacionar com o outro, interagir com o mundo e como afirma Junqueira (2010, p. 37) “[...] o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua

única maneira de relacionar-se. Esse choro mobiliza a mãe e ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais.”.

A teoria desenvolvida e apresentada por Wallon entende o desenvolvimento de forma dialética em uma relação intrínseca entre o fator orgânico e social, fazendo uma síntese que une os elementos afetivo, cognitivo e motor. Dessa forma, o indivíduo não é compreendido de forma fragmentada, negando-se a entender sujeito sob um único viés, propondo dessa maneira um estudo que integra todos esses elementos como participantes no processo de desenvolvimento do sujeito (FERREIRA; RÉGNIER, 2010).

Para Wallon, afetividade e cognição são elementos indissociáveis sendo os dois primeiros anos de vida marcados pela dependência da criança em relação ao outro. Isso quer dizer que a criança nesse período precisa do auxílio do adulto para satisfazer as suas necessidades, carente de linguagem, as reações emocionais nessa etapa surgem como forma de se comunicar com o outro e de interagir com o mundo, estabelecendo as suas primeiras relações sociais. Para Henri Wallon, o afeto é fundamentalmente social, uma vez que precede e supera os recursos cognitivos como pontuam Ferreira e Régnier (2010, p. 27): “Assim como a afetividade, a cognição é um elemento fundamental na psicogênese da pessoa completa, sendo o seu desenvolvimento também relacionado às bases biológicas e suas constantes interações com o meio”.

Desse modo, pode-se entender que a questão da afetividade para Wallon é vista de forma ampla que compreende o elemento orgânico como base para o seu desenvolvimento que aos poucos se configura e adquire um status social por meio da relação estabelecida e construída com o outro. Esse processo e essa relação são fundamentais para a construção do sujeito, apontando para a importância da afetividade no desenvolvimento do sujeito completo (GALVÃO, 1998).

Sendo assim, tanto a afetividade quanto cognição são elementos fundamentais para a construção e o entendimento do sujeito, entendendo que o desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas estão fortemente relacionados às bases biológicas, ao mesmo tempo em que estão imersas no social. Assim, a cognição, bem como a afetividade emergem das funções orgânicas que se mostram como um aparato importante, mas que vai conferindo certa complexidade e diferenciação na relação dialética com

o social.

[...] ao longo do desenvolvimento a afetividade vai alternando com o conjunto funcional cognitivo em um movimento dialético ora centrípeta e ora centrífuga. Assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa. (FERREIRA; RÉGNIER, 2010, p. 27)

O processo de periodização na visão de Wallon entende a criança contextualizada, permitindo dessa forma, perceber que entre os recursos biológicos da criança e os disponíveis no meio social, há uma dinâmica dialética em que cada etapa do desenvolvimento estabelece um tipo singular de interações do sujeito com o meio social (JUNQUEIRA, 2010).

O primeiro ano de vida é caracterizado, predominante, pelo caráter afetivo pela carência da linguagem sendo esse um instrumento que possibilita a comunicação e o estabelecimento das relações sociais com o meio, interagindo assim com o mundo numa dinâmica ativa e não apenas passiva como defende alguns teóricos. Esse período é denominado de estágio impulsivo-emocional e corresponde a força centrípeta, ou seja, está voltado para a construção do sujeito. De acordo com Junqueira (2010), a teoria estruturada por Wallon compreende que as primeiras manifestações da afetividade são desorganizadas, mas vão adquirindo ao longo do desenvolvimento novos significados à medida que a criança assimila e se apropria dos conteúdos que lhe são apresentados, bem como participa cada vez mais de forma autônoma no mundo. Portanto, o desenvolvimento deve ser compreendido em toda a sua dimensão, não excluindo os aspectos sociais e culturais do processo de desenvolvimento da criança (JUNQUEIRA, 2010).

Já o estágio sensorio-motor e projetivo é marcado pela aquisição de movimentos importantes para a criança, que possibilitam a ela ter maior autonomia, explorando o mundo físico, além da aquisição da linguagem. Essas mudanças permitem à criança a manipulação de objetos, explorando ao máximo a realidade que o cerca.

Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta) há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o conhecimento do outro (força centrífuga), o predomínio é do conjunto funcional cognitivo. (FERREIRA; RÉGNIER, 2010, p. 09)

Desse modo, é possível compreender que para Wallon apenas o aparato biológico não é suficiente para o desenvolvimento pleno do sujeito; ao defender a psicogênese da pessoa completa o autor entende que o social é um elemento fundamental no desenvolvimento (FERREIRA; RÉGNIER, 2010).

De acordo com a perspectiva walloniana, o desenvolvimento infantil é marcado por conflitos, não os vendo como algo negativo assim como Vigotski, mas entendendo como um elemento importante no salto do desenvolvimento. Dessa forma, ao compreender o homem em constante mudança e transformação, o desenvolvimento é visto de modo alternado entre os elementos cognitivos e afetivos, em cada etapa há o predomínio de uma atividade que corresponde às condições e às necessidades do indivíduo (FERREIRA; RÉGNIER, 2010).

Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança. (GALVÃO, 1998, p. 27)

Em suma, afetividade e cognição são elementos indissociáveis,

que se integram, em uma relação dialética, estando em constante mudança e movimento. Wallon, compreende a afetividade como uma manifestação que engloba a dimensão psicológica e biológica do sujeito, exercendo papel importante não só no desenvolvimento, mas também na construção do conhecimento (BUSSAB; PEDROSA; CARVALHO, 2007).

Merece um destaque especial, nessa discussão, a inseparabilidade entre aspectos emocionais e cognitivos da intersubjetividade, a motivação intrínseca para o compartilhamento, a presença muito precoce, ainda que rudimentar, de uma intersubjetividade, e as transformações ontogenéticas que permitem o desenvolvimento de uma teoria da mente, bem como a questão da imersão cultural via compartilhamento (BUSSAB; PEDROSA; CARVALHO, 2007, p. 125).

A partir disso, é possível compreender a importância das relações humanas para o desenvolvimento do homem constatado na história da humanidade. A sociedade e a cultura sem dúvida são fatores essenciais para o aperfeiçoamento do sujeito, tendo em vista que foi por meio do processo civilizatório que o homem construiu os seus papéis sociais, suas crenças, valores, em um processo dialético que permite a constante mudança e transformação não só desse homem, mas também da sociedade. Ao fazer a interface entre psicogênese e história, Henri Wallon procurou apontar para a ligação presente entre as relações sociais e a constituição do sujeito, ressaltando para a fusão do orgânico e social como participantes do processo de desenvolvimento e construção do homem. Sem o social não seria possível essa evolução do homem, pois para Almeida (2008, p. 348): “o aparato orgânico não é capaz de construir a obra completa que é a natureza humana, que pensa, sente e se movimenta no mundo material”.

Na perspectiva de Henri Wallon (1995), as primeiras expressões do bebê, como o choro ou sorriso, são, em um primeiro momento, de ordem biológica, causadas pelas sensações experimentadas por ele na sua interação com o mundo. Entretanto, essas manifestações causam impacto afetivo nos adultos pela necessidade que possuem do outro para ter as suas necessidades satisfeitas, o que pressupõe uma relação. Com

isso, de acordo com o autor é a partir dessa interação com o outro e com a consequente maturação do aparato biológico que essas manifestações vão se configurando cada vez mais como algo social e menos biológico (WALLON, 1995).

Dessa maneira, na visão de Wallon, é a partir dessa relação de reciprocidade que se configura uma correspondência entre os atos do bebê e os efeitos provocados no ambiente. Sendo assim, os gestos e expressões que inicialmente eram apenas respostas dos estados fisiológicos da criança, relacionados a estados de prazer e desprazer, vão adentrando aos poucos numa dimensão afetiva, tornando-se sociais (WALLON, 1995).

Desde as impressões que acompanham o exercício duma função até os critérios que regulam a realização duma tarefa, aquilo que se chamou a lei do efeito alargou consideravelmente o domínio daquelas reacções circulares que são o princípio dos primeiros exercícios espontâneos aos quais se entrega a criança na tenra idade. No campo das experiências possíveis, ela suscita os seus actos de investigação e de aquisição concreta (WALLON, 1995, p. 74).

Desse modo, torna-se fundamental compreender a dinâmica e os processos que atravessam a construção do sujeito que une o fenômeno biológico e social como integrantes do desenvolvimento do sujeito e de sua personalidade; destacando, assim, para a importância das relações, do social e do outro para a construção de um sujeito pleno, como defende Henri Wallon em seus estudos (ALMEIDA, 2008).

Síntese da perspectiva de Henri Wallon e da psicologia histórico-cultural acerca da afetividade no primeiro ano de vida

O desenvolvimento infantil foi alvo de estudos de teóricos como Piaget (1993) e Gesell (1995) dentre outros. Entretanto, autores como Henri Wallon e Lev Vigotski buscaram compreender o desenvolvimento infantil sob um viés metodológico conhecido como materialismo histórico dialético.

Na perspectiva de Wallon (1995), o bebê em seu primeiro ano de vida conta com um aparato biológico ainda em processo de amadu-

recimento, ou seja, condições precárias de maturidade orgânica. Para o autor, a criança é dependente do adulto para que possa ter as suas necessidades atendidas. Sendo assim, os dois primeiros anos de vida da criança caracterizam-se pela dependência que ela possui em relação ao adulto. Similarmente a isso, Vigostki (1997) também reitera a ideia da necessidade de auxílio que o bebê possui em relação ao adulto, uma vez que é incapaz de satisfazer sozinho suas necessidades. Para Vigostki, isso representa que o desenvolvimento do bebê está fortemente relacionado com os fatores filogenéticos e sociais, em um movimento dialético que não exclui a importância do biológico, mas que ao mesmo tempo não isola o processo do crescimento infantil da realidade social, que na visão do autor, se apresenta como um elemento fundamental para o desenvolvimento pleno da criança.

Embora Henri Wallon seja menos explicitamente marxista em suas análises quando comparado a Vigotski, o autor francês compreende o homem como um ser biologicamente social, produto de sínteses dialéticas entre o pensar, o sentir e mover-se.

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. (GALVÃO, 1998, p. 20)

Semelhante a Wallon (1968; 1984), Vigostki (1996) entende o meio social como primordial para o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que é por meio da mediação que o bebê conhecerá o mundo, bem como a realidade que o cerca. Na visão do autor, desde o primeiro momento de sua vida o bebê está imerso na existência com outras pessoas, o que pressupõe a importância das relações que serão estabelecidas

ao longo do seu desenvolvimento. Dessa forma, ao esboçar um riso ou choro a criança não está respondendo de forma mecânica aos estímulos do ambiente, mas sim interagindo com outras pessoas em um processo que é sempre mediado (VIGOSTSKI, 1996).

Pelo fato do primeiro ano de vida ser demarcado pela carência da linguagem, essas manifestações emocionais como o choro e o sorriso são entendidas por Vigotski como uma manifestação não só afetiva como social. Para Wallon (1995), as primeiras manifestações da afetividade são desorganizadas e embora compreenda o choro e o riso como uma expressão da afetividade, Wallon entende essas manifestações sob um viés biológico, o qual na visão do autor, estão relacionadas às experiências de prazer e desprazer. Dessa maneira, para Wallon, tanto o choro quanto o sorriso configuram-se em um primeiro momento como algo de caráter biológico para só então ser social, uma vez que para ele é por meio dessas expressões que a criança consegue se relacionar com o outro (GALVÃO, 1998).

Tanto Vigotski quanto Wallon compreendem o desenvolvimento de forma dialética e não linear. Para Vigotski, o processo de periodização da infância corresponde a uma alternância de momentos estáveis e críticos, em um processo que pode acontecer de forma lenta, gradual ou violenta. O autor diferencia as funções psicológicas elementares como a atenção e memória involuntárias, das funções exclusivamente humanas, que denominou de funções psicológicas superiores. Ao contrário das funções elementares, as superiores possuem gênese fundamentalmente cultural e não biológica.

O autor não estabelece, contudo, uma dicotomia entre as funções elementares e superiores; afirma que as formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores. As relações entre as funções elementares e superiores explicam-se, na análise de Vygotski (1995), por meio da categoria de superação, uma importante categoria do método dialético. (PASQUALINI, 2009, p. 34)

Isso aponta para a ideia que Vigotski (1984), assim como Wallon,

defende o desenvolvimento numa perspectiva dialética entre os fatores biológicos e sociais, ressaltando a importância do aspecto social nesse processo.

Para Wallon, o processo de desenvolvimento depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente onde vive. Com isso, homens e mulheres nascem com um equipamento orgânico que lhes oferece determinados recursos, entretanto é o meio que permitirá que essas potencialidades se desenvolvam. Como parte dessas relações que são estabelecidas no primeiro ano de vida, a afetividade é amplamente estudada pelo autor. Ao detalhar as origens orgânicas da afetividade, Henri Wallon pretende compreender a natureza humana e não justificar os afetos numa visão biologicista, mas social. Para esse autor, o aparato biológico permite que o bebê expresse a sua afetividade por meio de gestões e expressões.

O primeiro ano de vida da criança é predominantemente afetivo e é por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente. Os movimentos do bebê, de início, são caóticos, mas as relações que estabelece, gradualmente permitem que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas. (JUNQUEIRA, 2010, p. 35)

Para o autor, a afetividade é fundamentalmente social, uma vez que precede e supera os recursos cognitivos.

Na visão de Vigotski (1996), é por meio da relação da criança com a cultura e a sociedade que as funções psíquicas superiores se originam, como a afetividade, por exemplo. Entretanto, para o autor russo, o afeto é primordialmente social desde as primeiras manifestações do bebê, haja vista, este ser carente de linguagem falada e as manifestações emocionais como o choro, se tornarem um instrumento de comunicação utilizado pelo bebê para interagir com o meio que o circunda: “(...) o afeto e o intelecto não são dois polos reciprocamente excludentes, mas duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis” (VIGOTSKI, 1996, p.314).

É certo que ambos os teóricos se debruçaram ao estudo do desenvolvimento infantil, compreendendo-o não de forma linear, mas passível

de mudanças e transformações. Vigotski entende que as crises, ao contrário do significado negativo dado pelo senso comum, representam papel fundamental no processo de desenvolvimento, possibilitando a superação de um estágio para o outro.

Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. [...] não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. (LEONTIEV, 2001, p.67).

A crise seria a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo e abre um leque de possibilidades aos educadores, pois, cabe ao(à) professor(a) apresentar novas tarefas que correspondam às potencialidades em mudança da criança e a sua nova consciência da realidade. Em conformidade com essa ideia, Wallon também defende a ideia de um desenvolvimento infantil descontínuo, marcado por rupturas e mudanças. Para Wallon (1995), as passagens dos estágios também não acontecem de forma linear, mas dialética. Dessa forma, os conflitos são na visão do autor propulsores do desenvolvimento, sendo, portanto benéficas.

Por fim, é preciso considerar que tanto Wallon quanto Vigotski compreendem o desenvolvimento infantil sob um viés materialista histórico dialético, em que consideram os fatores sociais e biológicos como participantes desse processo. Apesar da afetividade no primeiro ano de vida, Vigotski entende que o bebê após o nascimento se separa da mãe fisicamente, mas permanece ligado a ela biologicamente em virtude da necessidade que possui para satisfazer as suas necessidades básicas como alimentação, por exemplo. Com isso, o autor defende a ideia de que a mediação é responsável pela construção da afetividade, que se caracteriza pela relação estabelecida entre o bebê e o adulto - mesmo com a ausência de linguagem - uma vez que há comunicação emocional.

Analogamente a isso, Wallon (1968) também reconhece que pela falta de maturação biológica, o bebê necessita do auxílio do adulto que não permite que ele satisfaça sozinho suas necessidades. O feto encon-

tra-se intimamente ligado, em um primeiro momento, à satisfação das necessidades para, posteriormente, se configurar como algo social. Para o autor, afetividade e cognição são elementos indissociáveis, entendendo o homem como um ser organicamente social, o qual a sua existência se realiza entre as exigências da sociedade e as do organismo.

Para Vigotski (1996), a criança pequena não percebe o mundo como uma categoria objetiva, como algo separado de si. Nessa perspectiva, ela conhece apenas uma categoria, o “nós”. Ou seja, o outro constitui uma categoria única, coerente e de ajuda mútua em sua vivência, o que aponta para o elemento social como participante no desenvolvimento infantil. Similarmente a isso, é possível encontrar na teoria walloniana o papel relevante do outro no desenvolvimento da subjetividade e na constituição da consciência de si e do mundo.

Entre a ação e a espécie de consciência aí vinculada não há necessidade de um terceiro princípio. A consciência em seu início se confunde com a ação, como seu efeito e como seu estimulante ao mesmo tempo, e é deste modo que ela é igualmente seu objeto ou a sua meta mais próxima. Especificamente vinculada à função postural, a consciência segue-lhe todas as variações, mas, inversamente, torna-se seu motivo e pode suscitá-las ou orientá-las. Toda e qualquer diferenciação de uma acarreta uma diferenciação da outra (Wallon, 1986, p. 146).

Wallon compreende que há íntima relação entre sujeito e meio, em que não é possível conhecer o homem dissociado de seu contexto e das suas relações.

O meio, com toda a sua complexidade, com seus grupos e redes de relações, é interiorizado pelo sujeito, constituindo o *socius*. O *socius* faz parte da consciência individual. Portanto o meio é parte constitutiva da pessoa humana, fazendo do homem um ser dotado e contextualizado (GULASSA, s/d, p. 100).

Portanto, assim como Vigotski, Wallon considera o fator social

não como um facilitador no processo de desenvolvimento e construção da afetividade, mas como uma estrutura fundamental, sendo a apreensão da realidade como situação social de desenvolvimento o ponto-chave para compreendermos a evolução do psiquismo humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado foi possível apresentar a questão da afetividade no primeiro ano de vida sob um viés da denominada “psicologia marxista”. As teorias de Vigotski e Wallon rompem com as concepções mecanicistas acerca do desenvolvimento e entendem a construção da afetividade no primeiro ano de vida como integrada à consciência, em profunda relação de afirmação e oposição com as demais funções psicológicas (Vigotski) e campos funcionais (Wallon).

Nosso objetivo foi o de apresentar cada sistema teórico respeitando o método dialético, afirmando por meio de teses, antíteses e síntese (expressa num 3º discurso), os determinantes histórico-políticos das ideias dos autores. Atribuímos as discordâncias entre eles pela diversa compreensão adotada acerca do método dialético. Vale destacar que Wallon se utiliza do materialismo mais metodológico do que epistemológico, uma vez que viveu na França, um país que não era socialista. Já Vigotski viveu na URSS revolucionária e tomou a psicologia como um instrumento na construção do novo homem. Ademais, o estudo desses autores nessa perspectiva crítica mostrou-se fundamental para o entendimento de diversas questões, abrindo a possibilidade para outros estudos como a função da educação infantil na construção da afetividade ou aplicações na clínica infantil. Isso porque foi possível compreender que é por meio da direção e orientação dos adultos que a criança consegue atuar com os objetos, destacando a importância da mediação no processo de desenvolvimento. Para além disso, Vigotski ao conceber uma nova forma de olhar para o desenvolvimento e para a educação, coloca a escola não apenas como transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pelo homem, mas também um espaço que permite a humanização, isto é, o contato com outros sujeitos. Nessa perspectiva, o professor(a) assume o papel que não se limita apenas a guiar as atividades aos alunos, mas também contribui para a humanização desses sujeitos. Diante disso, a mediação torna-se

fundamental, pois é necessário identificar não apenas aquilo que já está “maduro” na criança, isto é, o que está aparente, mas também aquilo que pode ser desenvolvido, ou seja, trabalhar para que as máximas potencialidades do sujeito sejam desenvolvidas por meio do ensino.

Concluimos que o conhecimento das bases psicológicas da afetividade num viés sócio-histórico pode contribuir para a superação de uma visão organicista, espontaneísta e subjetivista no cuidado de crianças pequenas, atribuindo à educação o papel de mediar a evolução das funções elementares para as superiores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição de sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, n. 26 (2), 2006, p. 222-245.

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. Inter-Ação, **Rev. Fac. Educ.** UFG, n. 33, v. 2, p. 343-357, jul./dez., 2008.

ALMEIDA, S. F. C. A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 109-120, dez., 1997.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan-jun, 2007.

BUSSAB, V. S. R.; PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicologia USP**, n. 18, v. 2, p. 99-133, 2007.

CARAM, A. M. **Crisis das idades**: os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski. São Carlos: UFSCar, 2009, 104 p.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización do desenvolvimento psíquico na infância. Em M. Shuare (Org.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS** - Antologia (pp.104-124). Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Trad. Maria Luísa Bissoto. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012 [1971].

FACCI, M. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr., 2004.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FIGUEIREDO, L. C. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GESELL, A. **A criança do 0 aos 5 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Trad. Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores, 2010, 134 p.

LANE, S. Os fundamentos teóricos. *In*: LANE, S; ARAÚJO, Y (Orgs.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAZARETTI, L. M. Aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância: destaque para os instrumentos culturais. **IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, p. 3111-3122, 2009.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (9. ed.). São Paulo: Ícone, 2001.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez., 2011.

MAGALHÃES, G. M.; MESQUITA, A. M. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamento para a emancipação humana. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 1, p. 266-279, jan./abr. 2014.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. [s./l]: Edições Loyola, 148 p.

MARTIN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, 1996, 2(1), 7-27

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicol. estud.**, Maringá, v.14, n.1, p. 31-40, jan./mar., 2009.

PASQUALINI, J. C. Os fundamentos da periodização do desenvolvimento em Vigotski: a perspectiva histórico-dialética em psicologia. **Reunião anual ANPED de**, 2006.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara, SP, 2006, 206 p.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Psicologia da criança**. Tradução Otavio M. Cajado. São Paulo: Difel, 1993.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Learnig, 2003.

SANTOS, L. A.; LEÃO, L. M. A teoria histórico-cultural e a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. **II Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande, PB, [s/p], 2015.

SÈVE, L. **Marxismo e teoria da personalidade**. Lisboa: Estampa, 1978.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357. Acesso em: 2018-03-14.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Desarrollo de los intereses em la edad de transición. *In: _____*. **Obras Escogidas**. Tomo IV. 1996, 287 p.

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. Lisboa: Dinalivros, 2012.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

_____. Psicologia e materialismo histórico. *In*: Jason Aaronson. **The world of Henri Wallon**. Paris, 1984. Trad. de Nilson Dória.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.