

PROCESSOS AFETIVOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PSICOGENÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Affective processes: contributions of psychogenetic theory to child development

Fernando de Almeida Silva¹

Resumo: O artigo tem o objetivo discutir as contribuições da Teoria Psicogenética para o desenvolvimento infantil, ressaltando a importância do complexo afetivo em todo o processo de desenvolvimento humano. Estabelecemos como itinerário metodológico uma revisão de literatura das abordagens de Jean William Fritz Piaget (1896-1980), Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934) e Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), a partir da relação e interação entre sujeito e objeto num processo de construção e reconstrução das estruturas cognitivas e afetivas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que discorre sobre o universo de significados que constitui a tessitura conceitual dos complexos afetivos e cognitivos na Teoria Psicogenética do Desenvolvimento Humano. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de compreender o ser humano conjugando em uma mesma pessoa natureza e cultura, valorizando a relação dos indivíduos com o seu meio social.

Palavras-chave: Afeto. Desenvolvimento humano. Infância. Psicogênese.

Abstract: The article aims to discuss the contributions of Psychogenetic Theory to child development, emphasizing the importance of the affective complex in the entire process of human development. We established as a methodological itinerary a literature review of the approaches of Jean William Fritz Piaget (1896-1980), Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934) and Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), based on the relationship and interaction between subject and object in a process of construction and reconstruction of cognitive and affective structures. It is, therefore, a qualitative research that discusses the universe of meanings that constitutes the conceptual fabric of the affective and cognitive complexes in the Psychogenetic Theory of Human Development. The research results indicate the need to understand the human being combining nature and culture in the same person, valuing the relationship of individuals with their social environment.

Keywords: Affection. Human development. Childhood. Psychogenesis.

¹ Filósofo, Psicopedagogo, Especialista em Gestão Escolar/Educacional e Mestre em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador – BA. Professor das disciplinas de Filosofia e História nas redes públicas (municipal e estadual) de ensino. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4826-350X>

1. Introdução

A gênese dos processos afetivos e sua função no desenvolvimento humano tem se revelado objeto de pesquisas empíricas e não empíricas, cuja finalidade é cernir a polissemia que envolve o conceito afeto/afetividade. A fundamentação filosófica do afeto, enquanto disposição humana (teoria do filósofo grego Aristóteles) e de sua constituição na perspectiva histórico cultural (funções psicológicas e sociais), nos permite compreender a relevância das relações afetivas em todas as etapas de desenvolvimento infante juvenil.

O reconhecimento do complexo afetivo (emoções, sentimentos e paixões) aponta para a necessidade de discussão das aporias natureza e cultura, objetividade e subjetividade, buscando superar a ingenuidade do senso comum e o inatismo biológico.

Inúmeras são as abordagens que ressaltam a importância da afetividade para as relações humanas e como tais relações interferem positiva ou negativamente em nosso comportamento, influenciando sobremaneira o processo de aprendizagem, o convívio social e as demandas mais elementares da vida cotidiana. Os estudos da psicologia (PIAGET, 1994; VYGOTSKY, 1991; WALLON, 2007), sociologia (PETRINI, 2009), filosofia (BOTTURI, 2013), ciências sociais (ANTUNES, 2006; CHALITA, 2004), entre outros, mostram como os processos afetivos são fundamentais na constituição de nossa identidade pessoal e social. Conforme a Teoria Psicogenética do Desenvolvimento Humano, os processos afetivos estão na genética humana e, não obstante, sujeitos às condições socioculturais de cada indivíduo.

A integração dos complexos afetivos e cognitivos, condição para o desenvolvimento humano, constitui o cerne da discussão presente no artigo como um todo. Trata-se, pois, do reconhecimento dos afetos para o desenvolvimento da ‘pessoa completa’, não somente dos aspectos cognitivos, mas, sobretudo, daqueles que fazem parte do contexto psicossocial de cada pessoa. Ressalta-se, pois, que o estudo não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão e amplitude conceitual, mas evidenciar a importância das relações afetivas no desenvolvimento de uma criança.

2. Aspectos metodológicos

Como pesquisa qualitativa, que “se preocupa [...] com o universo de significados, [...] crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1995, p. 21), o estudo sobre os processos afetivos e o desenvolvimento humano tem como objetivo discutir de forma interdisciplinar as contribuições da Teoria Psicogenética para o desenvolvimento infantil a partir de uma revisão de literatura em clássicos dessa teoria (Piaget, Vygotsky, Wallon) e autores contemporâneos (Botturi, Petrini, Antunes, Chalita, entre outros), que evidenciam a relevância do complexo afetivo ou ausência do mesmo, em seus distintos contextos socioculturais.

O itinerário metodológico compreende a leitura e utilização de artigos científicos selecionados no Scielo.org-Scientific Electronic Library Online, PePSIC-Periódicos

Eletrônicos em Psicologia, repositórios acadêmicos e livros nas áreas das ciências humanas (filosofia e sociologia) e ciências biológicas. O critério de inclusão é, justamente, obras (livros, artigos, revistas) e autores que tratam dos eixos temáticos que constitui nossa proposta de pesquisa: afeto, desenvolvimento humano, psicogênese e infância. Após a revisão de literatura, segue a conclusão final, ressaltando a necessidade de mais pesquisas sobre as contribuições da Teoria da Psicogênese para o desenvolvimento infantil.

3. Afetividade e suas formas de manifestação

Pesquisas realizadas sobre o fenômeno da “afetividade” têm ressaltado sua importância no processo de desenvolvimento humano, forjando a necessidade de cernir o conceito na sociedade contemporânea. Nos dicionários, como MICHAELIS (2015) e o AURÉLIO (1994, p. 31), por exemplo, entende-se a afetividade como “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob formas de emoções, sentimentos e paixões”. Contudo, não é no calor das emoções ou mesmo sob os impulsos da paixão, segundo Botturi (2013), que devemos compreender as relações, tendo em vista que a afetividade tem se revelado “lugar de máxima dispersão, chegando a se reduzir às vezes a um não lugar do humano” (FORNASIER, p. 90, 2016).

Uma primeira inquirição acerca da afetividade e das relações que delas nos advém é saber o que de fato são as emoções, sentimentos e paixões, identificando quais funções exercem em nosso desenvolvimento pessoal e social. A emoção, conforme Botturi (2013, p. 136) é um “sentir egocêntrico pontual necessário intensivo, no qual o sujeito tanto ganha em atualidade de si, quanto perde em capacidade em distender a própria experiência”. O paradoxo que se estabelece na experiência da emoção é justamente esse ganho individual em que o sujeito se compreende a partir de suas próprias impressões (subjetividade) e a negação da realidade na qual se encontra inserido (objetividade).

Para Botturi, ao contrário das emoções, “o sentimento é uma forma de afetividade que tem um grau de reflexividade” (BOTTURI, 2013, p. 137), uma capacidade racional de pensar as relações a partir das próprias relações. Se emocionados, externamos certa incapacidade racional, agindo pelo instinto, isso de fato nos leva a uma condição não humana, como fora afirmado anteriormente.

Sob a forma de paixão (enamoramento), a afetividade é “um fenômeno de tipo espontâneo, estático, necessitado, padecido, improvisado, que surpreende até mesmo o sujeito que o experimenta” (BOTTURI, 2013, p. 138). Parece-nos haver uma semelhança quanto ao padecimento e espontaneidade tanto da emoção quanto da paixão.

4. Relação entre ethos, phatos e logos

A atribuição significativa dos aspectos subjetivos da afetividade, que se caracteriza pela fragilidade e espontaneidade, é uma realidade que dissolve o caráter objetivo da sociedade, afirma Petrini (2009). Os vínculos estão sendo substituídos por

uma matriz afetiva que propõe a desconstrução do ethos e de sua capacidade racional. Nesse sentido, faz-se necessário recordar os princípios da filosofia grega no século III a.C, especificamente com Aristóteles, ao articular três formas de persuasão ou argumentos que distinguia o ethos (ética), pathos (sentimentos, paixões e emoções) e logos (razão). A distinção proposta, contudo, não impede a interação de tais argumentos, sobretudo quando conduz à reflexão sobre a experiência moral da relação entre razão e paixão, afirma Fornasier (2016).

A experiência do dado afetivo é, sem sombras de dúvida, um elemento positivo que favorece o desenvolvimento humano, contudo a sua separação do dado racional enfraquece e fragiliza essa proposta de desenvolvimento. Ethos, phatos e logos devem ser compreendidos em suas singularidades e complementariedades, como “uma síndrome cultural radicada e coerente, constituída pelos pólos da racionalidade como poder e da afetividade como emotividade” (BOTTURI, 2013, p. 138).

O conceito ‘afeto/afetividade’, quando absolutizado, pode nos conduzir ao extremismo das emoções, paixões e sentimentos de tal maneira que a razoabilidade e o reconhecimento de um ethos seja relegado à subjetividade de cada pessoa, instituindo certa relatividade histórico-social. A submissão de nossa capacidade racional e do ethos aos apelos frenéticos dos afetos constitui uma catástrofe emotiva, como afirma Kamper:

É em ato “uma catástrofe emotiva”, pela qual de um lado “a sociedade dos homens se perdeu em um poder de constrições das coisas e, do outro, os mesmos seres humanos são fechados na sua dimensão privada como em uma prisão sem grades” (KAMPER, 2002, p. 1021).

As formas de manifestação da afetividade (emoções, sentimentos e paixões) requerem o equilíbrio de forças antagônicas no sentido de harmonizá-las entre si. Ao contrário das emoções e paixões, afirma Botturi (2013), a afetividade sob forma de sentimento traz consigo o grau de reflexividade (capacidade de repensar segundo dados racionais), a identidade estável e ao mesmo tempo ambígua do sujeito. Não obstante, o autor reconhece o apelo à experiência dos afetos como sendo positivo; no entanto aponta a gravidade da separação do dado racional.

5. Teoria Psicogenética do Desenvolvimento Humano

A gênese do comportamento e desenvolvimento humano constitui o objeto de pesquisa das teorias psicogenéticas, campo de estudo da psicologia, representadas por Jean Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), a partir da relação e interação entre sujeito e objeto num processo de construção e reconstrução das estruturas cognitivas e afetivas. No entanto, existem diferenças significativas do ponto de vista epistemológico entre esses pesquisadores. Para Chakur (2005, p. 291), “a noção de desenvolvimento não é a mesma nas várias teorias psicológicas que tratam desta questão”.

A teoria psicogenética do desenvolvimento humano, proposta inicialmente por Jean Piaget (1896), busca evidenciar a relação existente entre a psique humana e a

origem dos processos evolutivos de cada indivíduo. “O que se propõe a epistemologia genética é, pois, pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares” (PIAGET, 1983, p. 3). Não se trata, pois, de investigar aspectos da genética e da hereditariedade da mente humana com simples especulações empíricas. Para Chakur (2005), o foco está na gênese de nossas condutas e nas funções psicológicas que dispomos frente à realidade à qual estamos inseridos. “O objetivo primordial de uma pesquisa dessa natureza é, portanto, o de descrever/explicar o desenvolvimento e, no caso da perspectiva piagetiana, o desenvolvimento na esfera intelectual” (CHAKUR, 2005, p. 290).

Antunes (2006) considera que o estímulo na infância é um instrumento que permite expandir a inteligência. Epistemologicamente, o desenvolvimento humano pressupõe funções diversas, dentre elas, afetivas e cognitivas. Para Xavier e Nunes (2013), o genoma humano é constituído de afeto e inteligência que nascem da diversidade cultural, social, política e econômica. Esse complexo psíquico-social é o que torna possível nosso desenvolvimento.

Os estudos dedicados ao desenvolvimento humano em suas origens, segundo Chakur (2005, p. 290), “além de serem voltados, geralmente, para a educação, eram estudos de filósofos, médicos e pedagogos e não podiam contar com métodos introspeccionistas utilizados na época.” Como já mencionamos anteriormente, embora haja diversas tendências psicogenéticas, nos limitaremos aos três principais autores, Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), que constituem os clássicos da teoria da psicogênese do desenvolvimento humano, ressaltando as contribuições das distintas abordagens para o processo de desenvolvimento infantil.

5.1 A gênese do desenvolvimento humano em Jean Piaget

Considerado um dos mais importantes pesquisadores da epistemologia genética, Jean William Fritz Piaget (1896-1980), mais conhecido por Jean Piaget, médico, filósofo, biólogo e epistemólogo suíço, constitui para as pesquisas acerca do desenvolvimento humano uma referência, visto sua originalidade ao inserir a infância como objeto de estudo científico. Para Xavier e Nunes (2013, p. 19), “o objetivo central de sua obra foi investigar como o ser humano constrói o conhecimento, isto é, como o sujeito passa de um estado de menos conhecimento para um estado de maior conhecimento”. O desenvolvimento humano em sua gênese, portanto, tem como fundamento as funções da inteligência (funções cognitivas), como afirma abaixo Piaget:

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (PIAGET, 1970, p. 34).

5.1.1 A dimensão cognitiva do ser humano em Jean Piaget

A gênese do desenvolvimento cognitivo na teoria de Piaget sustenta, ainda que de forma sutil, a dicotomia entre a hereditariedade e o ambiente, entre natureza e cultura. Predomina em suas inquirições os aspectos biológicos no processo de desenvolvimento, com funções e comportamentos correspondentes a cada fase ou ciclo vital. O termo cognição, segundo Xavier e Nunes (2013, p. 69), “refere-se à capacidade humana de entender, julgar e interpretar o mundo [...]. E desenvolvimento cognitivo, relaciona-se aos processos pelos quais os seres humanos passam para que estas aquisições sejam possíveis”. Dois conceitos são fundamentais para entendermos a epistemologia genética suscitada pelo autor: assimilação e acomodação.

Para Piaget (1970, p. 19), “a inteligência é de fato assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência [...] quer dizer, de estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devidas à atividade do sujeito”. Já a acomodação, afirma ser “resultado das pressões exercidas pelo meio” (PIAGET, 1970, p. 20). Convém esclarecer que esses conceitos se constituem em princípios que fundamentam a gênese do desenvolvimento humano, especificamente, o desenvolvimento cognitivo.

A predisposição fisiológica e anatômica, segundo Piaget (1970), é o que nos permite realizar de forma consciente e interdependente o desenvolvimento humano referente às funções cognitivas. Isso pressupõe relações distintas entre o organismo e o meio, entre sujeito e objeto. O desenvolvimento cognitivo, portanto, tem seu início no momento do nascimento humano, tendo como condicionante o crescimento orgânico e a maturidade dos órgãos. Biologicamente, a gênese do desenvolvimento se configura como um “processo contínuo que obedece a uma ordem invariável e sequencial de estágios, passando gradativamente do menor para o maior estado de equilíbrio, em que cada estágio (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) é definido por uma estrutura” (OSTI, 2009, p. 111).

Ações ou atos inteligentes pressupõem na psicogênese piagetiana arquétipos cogniscentes que permitem aos indivíduos organizar e entender o mundo, regidos por uma sucessão de estágios que compreendem as funções biológicas de cada faixa etária. Nas linhas que seguem, caracterizaremos cada um desses estágios, evocando a função deles no desenvolvimento humano proposto na teoria psicogenética de Jean Piaget.

a) *Estágio Sensório-motor*: período que compreende de 0 (zero) a 02 (dois) anos de idade e tem como característica a percepção e os movimentos da realidade na qual a criança está inserida, muito embora a inteligência sensório-motora não seja capaz de conceituar tal realidade. Segundo Piaget (1975, p. 139) “os esquemas de inteligência sensório-motora não são, com efeito, ainda conceitos, pelo fato de que não podem ser manipulados por um pensamento, e que só entram em jogo no momento de sua utilização prática e material”.

b) *Estágio pré-operatório*: tem início aos 02 (dois) anos de idade e pode se estender até os 06 (seis) anos, sendo marcado pelas funções simbólicas, pela capacidade de representar e reconhecer objetos e acontecimentos através das palavras/linguagem. Ao falar, afirma Piaget (1975), as palavras se tornam símbolos; ao desenhar algo, tornar-se-á sua casa; um pedaço de madeira, um cavalo. A linguagem insere a criança no mundo dos conceitos e da racionalidade. Em partes, ela é condição para o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

c) *Estágio operatório concreto*: fase de desenvolvimento que inicia aos 07 (sete) anos de idade e vai até os 11 (onze) anos. É nessa fase que ocorre, segundo Piaget (1991), a capacidade da criança de estabelecer conexões lógicas que permitem lidar com a diferença. Entende-se, pois, por conexões lógicas “a possibilidade de um conhecimento mais compatível em termos de lógica convencional com o mundo real” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 24).

d) *Estágio operatório formal*: período que caracteriza o início da adolescência a partir dos 11/12 (doze) anos e se estende até a vida adulta, onde se desenvolve a capacidade de abstrair e gerar hipótese sobre o mundo e sobre a sociedade de maneira contextual. “A primeira característica das operações formais é a de poder recair sobre hipóteses e não mais apenas sobre os objetos: é esta novidade fundamental da qual todos os estudiosos do assunto notaram o aparecimento perto dos 11 anos” (PIAGET, 2010, p. 138). Não obstante, isso não desconsidera a função que os estágios anteriores exercem no desenvolvimento humano, visto que para o autor, eles fundamentam o estágio presente.

O processo de desenvolvimento humano pensado na psicogênese piagetiana supõe etapas/estágios, como vimos anteriormente, que gradativamente vão atingindo equilíbrio e sua capacidade de reflexão deixa a função de contradizer o mundo para assumir seu papel de intérprete do meio social no qual está inserido. O pressuposto para que ocorra especificamente o desenvolvimento cognitivo são as categorias de duração e sucessão (OSTI, 2009).

5.1.2 A dimensão afetiva do ser humano em Jean Piaget

Uma das grandes contribuições das pesquisas de Jean Piaget, quanto ao desenvolvimento humano, foi justamente inserir a infância em suas reflexões, acenando para a relação entre a dimensão cognitiva e a afetiva. Embora sua preocupação fosse estudar o surgimento da inteligência e suas conexões lógicas, para Santos e Rubio (2012) isso não quer dizer que o autor desconsidere a importância da afetividade para o desenvolvimento humano. Na obra ‘A formação do símbolo na criança’ de 1945, Piaget apresenta os primeiros ensaios acerca da relação entre afetividade e inteligência como indissociáveis e integradas no desenvolvimento psicológico infantil. Essa prerrogativa da importância do afeto no desenvolvimento da criança o torna condição necessária à inteligência.

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem

motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1962/1994, p. 129).

No 'Curso da Sorbonne', ministrado nos anos de 1953 e 1954, Piaget discute a relação entre a afetividade e inteligência apresentando logo na primeira parte do curso os problemas das teorias psicológicas da época. Para Santos e Rubio (2012), os destaques afirmavam que a inteligência e a afetividade apresentam naturezas distintas; contudo, indissociáveis; não há conduta unicamente afetiva, como também não há conduta unicamente cognitiva. Outro destaque foi a afirmação de que a afetividade interfere no funcionamento da inteligência, de maneira a estimulá-la ou perturbá-la; acelerando ou retardando o desenvolvimento; por fim, a inquirição de que a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, mas funciona como energia que estimula as condutas.

As dimensões cognitivas e afetivas possuem características singulares em cada estágio do desenvolvimento proposto por Piaget, contudo tais singularidades não representam uma contradição entre ambas. Afetividade e inteligência corroboram no processo de maturação individual e social das pessoas. A condição do afeto como necessário, como bem afirmou Piaget, não implica ser ele o elemento suficiente ao desenvolvimento integral do homem. Há de se considerar outros elementos no processo de desenvolvimento, pois nem tudo é afeto.

As ações e comportamentos humanos, segundo Piaget (2003), são movidos por certo tipo de "energia", fazendo com que o sujeito exerça determinadas posturas frente às situações diversas. Para Piaget (2003, p. 38), a "afetividade e a razão se completam, enquanto uma move a ação, a outra faz com que identifiquemos desejos e sentimentos variados com a finalidade de conseguir êxito". A relação entre ethos, pathos e logos é mais uma vez requerida como uma relação de equilíbrio.

Inteligência e afeto interagem de tal forma que "não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos" (BRONZATTO; CAMARGO, 2010, p. 85). Nos estágios de desenvolvimento humano propostos por Piaget (2003): sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 6 anos), operatório concreto (7 a 11 anos) e operacional formal (11 anos...) existe uma relação entre o biológico e o social; contudo, evidencia-se a primazia do primeiro em detrimento do segundo.

A maturidade biológica e afetiva depende de cada estágio, sendo a idade cronológica um importante elemento a ser considerado na teoria psicogenética de Piaget. Santos e Rubio (2012), em analogia ao desenvolvimento cognitivo, afirmam que o desenvolvimento afetivo também vai de sentimentos instintivos (reflexos e hereditários) a sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias) e, posteriormente, a sentimentos semi-normativos (construções representacionais) e, enfim, culmina nos sentimentos normativos (escala de valores).

Do ponto de vista afetivo, os estágios de desenvolvimento humano estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo, num processo simbiótico propriamente humano, levando em consideração a duração e a sucessão temporal (PIAGET, 1986). Na obra 'Seis estudos de Psicologia' (1986), o autor apresenta os estágios de desenvolvimento afetivo, com suas respectivas características: estágio sensório motor (0 a 2 anos) – a afetividade se manifesta nas emoções primárias (medo) e afetos perceptivos (sensação de agradável, desagradável, prazer e dor); estágio pré-operatório (02 aos 06 anos) – desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições e simpatias) e, por fim, o estágio operatório concreto (07 aos 12 anos) – a afetividade se caracteriza por novos sentimentos morais, como o respeito mútuo; depois desse estágio, o desenvolvimento afetivo começa a se estabilizar, orientando-se para o equilíbrio que se encontra na afetividade adulta.

5.2 O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky

Considerado um dos pensadores clássicos da psicogênese do desenvolvimento humano, os estudos de Vygotsky corroboraram para acentuar, assim como os de Piaget, a relevância dos aspectos afetivos em todo o processo de desenvolvimento no qual o ser humano está sujeito, dentro de uma perspectiva histórico-cultural. "Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu a 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia [...]. Em 1917, com especialização em literatura, começou sua pesquisa literária" (VYGOTSKY, 1991, p. 7). Segundo Xavier e Nunes (2013, p. 26), o bielo-russo "desenvolveu seus estudos buscando responder como o homem se constitui humano". Não obstante, suas pesquisas não se reduziram apenas ao fator biológico presente no desenvolvimento, mas também às contribuições sociais que permitem sua efetivação, dentro de "uma abordagem holística, promotora de uma análise totalizante e não fragmentada" (VYGOTSKY, 1989, p. 6).

O desenvolvimento cognitivo e afetivo em Vygotsky (1989) se pauta tanto no aspecto biológico quanto no aspecto social; contudo, é nesse e não naquele que o autor vai enfatizar suas pesquisas. Faz-se necessário perceber que, da mesma forma que Piaget, o autor compreende uma indissolubilidade entre afeto e cognição. Na obra 'A formação social da mente' (1989), uma seleção dos ensaios mais importantes de Vygotsky editada por um grupo de pesquisadores, evoca uma denúncia ora pela separação entre afeto e cognição, ora pela primazia dada ao biológico.

Na perspectiva do 'materialismo histórico-dialético', influência da teoria marxista de sociedade, as pesquisas de Vygotsky, segundo La Taille et al. (1992), compreendem as relações do indivíduo como um todo, onde as relações afetivas se adaptam às situações concretas da vida humana, considerando os mecanismos celebrais do funcionamento psicológico, de forma individual e, da espécie humana, em todo o processo sócio-histórico. É justamente nesse processo de adaptação, "que a razão teria capacidade de controlar as emoções mais primitivas, graças ao domínio de instrumentos culturais" (SOUZA, 2011, p. 251).

Os instrumentos culturais (objetos que mediam nossa interação, como por exemplo, um livro que nos permite acessar o conhecimento sistematizado ao longo dos tempos) e os signos (expressos pela linguagem) apresentam funções distintas, porém necessárias ao processo de desenvolvimento.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade [...]; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1991, p. 40).

O ser humano transforma tudo aquilo que abstrai da sociedade e da cultura em material simbólico através do pensamento e da criação, possibilitando um novo significado ao mundo, discorrem Xavier e Nunes (2013). É nesse momento ímpar do desenvolvimento que ocorre a gênese da subjetividade humana. Todo esse processo de internalização contida na teoria psicogenética de Vygotsky (1991) só é possível através das funções mentais elementares (atenção involuntária) e das funções mentais superiores (atenção voluntária e memória lógica).

5.2.1 Vygotsky e o plano de desenvolvimento humano

Em sua teoria psicogenética do desenvolvimento humano, Vygotsky (1991) apresenta 04 (quatro) planos genéticos (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese) que, segundo Moura et al. (2016), evidenciam sua opção epistemológica pelo materialismo histórico-cultural nas pesquisas empíricas. Os aspectos do desenvolvimento que veremos a seguir “estão inter-relacionados e constituem a origem de quem somos nós e de como nos tornamos humanos” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 29).

a) Plano filogenético: é tudo aquilo que trazemos em nosso desenvolvimento em função da evolução da espécie humana. “A espécie é vista como uma continuidade biológica e genética [...] e sua evolução consiste em um processo lento de transformação em longos períodos de tempo” (MOURA et al., 2016, p. 107). Em analogia ao desenvolvimento de outros animais (macacos antropóides), aqueles que mais se assemelham ao ser humano, o autor estabelece a peculiaridade humana no processo de desenvolvimento, a saber:

A percepção de uma criança, porque ela é um ser humano, não se desenvolve como uma continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal, nem mesmo daqueles animais que estão mais próximos da espécie humana. Experimentos realizados para esclarecer esse problema, levaram-nos a descobrir algumas leis básicas que caracterizam as formas humanas superiores de percepção (VYGOTSKY, 1991, p. 24).

b) Plano ontogenético: compreende o desenvolvimento que tem início na infância e se estende ao longo de toda a vida de forma contínua, sendo determinado não apenas por processos de maturação biológicos, mas principalmente pela influência dos meios

culturais e sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. Para Santos e Rubio (2012), não há como pensar em desenvolvimento sem levar em consideração o aporte histórico-cultural impresso em cada indivíduo.

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1991, 51).

c) Plano sociogenético: o pressuposto de que somos seres que se desenvolvem em sociedade, vivenciando afetos e interesses que mobilizam nossas atitudes e comportamentos, torna-se um dos planos mais importantes em Vygotsky (1991); a partir dessa proposição, desenvolve o conceito de 'zonas de desenvolvimento proximal' (ZDP), ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

d) Plano microgenético: postula indivíduos singulares, diferentes uns dos outros, onde o desenvolvimento ocorre de forma particular. "Este plano genético centra-se no manifesto interpsicológico ao longo de um período relativamente curto, como: aprender uma palavra, um som..." (MOURA et al, 2016, p. 111).

A abordagem da gênese do desenvolvimento, segundo Vygotsky (1991), busca superar a dicotomia entre as funções inatas e as funções que são recebidas pelo ambiente. Pode-se, portanto, afirmar que a teoria psicogenética do autor tem uma perspectiva interacionista dos planos, cuja finalidade seja a promoção do desenvolvimento humano de forma integral.

5.2.2 A dimensão afetiva do ser humano em Vygotsky

A concepção de homem como ser que está sujeito tanto às funções sociais quanto às biológicas num constante processo de maturação, nos permite deduzir, segundo Vygotsky (1991), que ele, o homem, é capaz de pensar, manifestar suas emoções, despertar desejos, imaginações e se sensibilizar diante dos contextos socioculturais aos quais está sujeito.

Sob a égide do 'materialismo histórico-dialético' defendida por Vygotsky (1991), "a afetividade valoriza tudo na vida, tudo aquilo que está fora das pessoas, como os fatos e acontecimentos, bem como aquilo que está interno (causas subjetivas), como os

medos, nossos conflitos, os anseios” (SANTOS; RUBIO, 2012, p. 3). Na obra ‘pensamento e linguagem’ de 1993, Vygotsky equipara a zona de desenvolvimento real (as conquistas realizadas) ao desenvolvimento afetivo e postula que o intelecto exerce influências múltiplas sobre as funções afetivas e vice-versa, não podendo separá-las.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, p. 25).

As funções afetivas na teoria psicogenética de Vygotsky, segundo Oliveira (1992), são constituídas por pressupostos que visam superar a dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, como notamos anteriormente, e tem como finalidade a descrição do lugar da afetividade em todo o processo de desenvolvimento. São duas perspectivas, a saber: monista (contra qualquer divisão do ser humano, corpo/alma, matéria/não matéria) e holista (compreensão do ser humano como um todo). As funções superiores (atenção voluntária/percepção e memória lógica) determinam a capacidade humana de se relacionar e inserir-se socialmente nas manifestações histórico-culturais. Assim como tais funções, afirma Vygotsky (1991), as emoções sofrem influências e são influenciadas pela dimensão social de cada indivíduo.

A compreensão dos estados emocionais como manifestação afetiva pressupõe que eles “dependem de uma consciência social fornecida pela cultura que dite as diretrizes para o sentimento, no tocante a quando, onde e o que sentir; e que estas estabeleçam, enfim, códigos legais, morais e sociais que as sustentem” (AFONSO, 2006, p. 30). O desenvolvimento afetivo, portanto, é consequência da história pessoal e singular do ser humano ao longo de toda a sua existência, tanto na perspectiva objetiva quanto na subjetiva.

Em Vygotsky, comenta Oliveira (1992), o sujeito está condicionado a aspectos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos, num processo dialético de semelhanças e contradições. Ao contrário dos demais animais, para o bielo-russo (1991), o homem dispõe de um equipamento específico que subjaz a espécie humana, a saber, a linguagem, que sendo mediada pela cultura, sofisticada nossos sentimentos e emoções.

O domínio afetivo na gênese do desenvolvimento humano para Vygotsky se estende ao longo de todo o percurso da vida através de instrumentos mediadores e promovem mudanças comportamentais, o que, segundo Antunes (1999), na obra ‘A construção do afeto’, dota o sujeito de conteúdos histórico-culturais e o afasta do

determinismo biológico. Isso significa dizer que os processos elementares que compreendem as funções cognitivas e afetivas “são plásticos e adaptativos em relação às tarefas que a criança enfrenta e em relação ao seu estágio de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 82).

5.3 A gênese do desenvolvimento humano em Henri Wallon

A abordagem psicogenética do desenvolvimento humano, segundo Xavier e Nunes (2013), encontra sua excelência teórico-metodológica nos estudos do filósofo, médico, psicólogo e político francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), cujas pesquisas compreendem o homem em sua totalidade, integrando razão e emoção. “Henri Wallon além de uma grande figura acadêmica, foi também um homem político, porém, sua participação na humanidade foi marcada mais por sua dedicação enquanto pesquisador” (BATISTA; OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 2075).

As pesquisas realizadas com crianças na teoria psicogenética walloniana tinham como objetivo o acesso à gênese dos processos psíquicos em suas fases de desenvolvimento, estando atendo às suas relações com o ambiente e a idade cronológica. “O cenário deste desenvolvimento está constituído por múltiplos aspectos como: espaço físico, pessoas próximas, linguagem e conhecimentos de cada cultura” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 31).

O conjunto das funções afetivas (emoções, sentimentos e paixões) não está dissociado da capacidade racional humana, visto que a relação entre phatos e logos possibilita a integração tanto do organismo ao meio quanto da cognição ao afeto e à motricidade. Considerada uma das fases de desenvolvimento, a afetividade se constitui a mais antiga entre todas as demais fases e, é fundamental na teoria psicogenética do pesquisador francês, afirma La Taille et al (1992). Para Wallon, continua La Taille et al. (1992, p. 90), “o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional [...]. Afetividade e inteligência estão sincreticamente misturados”.

O que ora discutimos em Wallon (1879-1962) sobre a afetividade se diferencia epistemologicamente de Jean William Fritz Piaget (1896-1980) e de Lev Vygotsky (1896-1934), sobretudo quando entende o complexo afetivo como condição primeira para desenvolvimento humano. Não obstante, a teoria psicogenética walloniana ressalta importância tanto do genótipo (funções biológicas) quanto o fenótipo (interações socioculturais) na gênese desse desenvolvimento.

O entendimento do ser humano em sua totalidade (natureza e cultura) faz de Henri Wallon um singular pesquisador, cuja teoria psicogenética do desenvolvimento humano “possibilita aprofundar nossa compreensão do papel da afetividade na vida psíquica e no processo ensino-aprendizagem, valorizando, fortemente, ao mesmo tempo, a relação entre o indivíduo e o meio social” (ALMEIDA; MOHANEY, 2007, p. 11). “O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas

necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras” (WALLON, 1975, p. 164).

5.3.1 A dimensão afetiva do ser humano em Henri Wallon

As teorias psicogenéticas do desenvolvimento humano de Jean Piaget e de Lev Vygotsky ressaltaram a importância da afetividade nas relações que estabelecemos ao longo de toda nossa existência. Contudo, o postulado de uma integração funcional é o que singulariza as pesquisas realizadas por Wallon, sobretudo quando reconhece as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e pessoais nesse processo de desenvolvimento (MAHONEY; ALMEIDA, 2007). A singularidade consiste, justamente, na “conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26). “Os domínios funcionais entre os quais se dividirão o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 1995, p. 131).

A teoria psicogenética de Wallon (1995) postula, pois, a afetividade como a “capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas” (CARVALHO; ROLÓN; MELO, 2018, p. 472). No dado afetivo, afirma Wallon (1986), estão inseridas várias manifestações tanto de ordem orgânica (fome ou saciedade) quanto de ordem social (sentimento, paixão, emoção, humor). “Nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 17). A ênfase dada ao desenvolvimento orgânico se estende às funções cognitivas e afetivas, num processo constante de maturação social (FERREIRA; ACIOLY- RÉGNIER, 2010).

A gênese do desenvolvimento afetivo e cognitivo está relacionada às funções biológicas dos indivíduos mediante constantes interações com o meio. É esse processo interativo e integrativo que possibilita o crescimento paradoxal do homem: intelectual e afetivo. Para Wallon (2008) o desenvolvimento (intelectual e afetivo) “brota das entranhas orgânicas e vai adquirindo complexidade e diferenciação na relação dialética com o social” (FERREIRA; ACIOLY- RÉGNIER, 2010, p. 28).

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social (WALLON, 2008, p. 117).

A função da afetividade nos diferentes estágios do desenvolvimento humano tem como pressuposto as categorias da ‘história’ e da ‘cultura’ na psicologia walloniana (1986). Como Piaget e Vygotsky, Wallon apresenta todo o processo de desenvolvimento afetivo, embora esse dê maior ênfase à história da pessoa e ao seu contexto cultural, porém não reduz suas pesquisas somente ao fator biológico, muito menos ao social.

Para Wallon, “o eixo principal no processo de desenvolvimento é a integração, em dois sentidos: integração organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora” (SANTOS; RUBIO, 2012, p. 15), com o objetivo de superar discursos que fragmentam o desenvolvimento do ser humano, especificamente, na infância. “Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade” (WALLON, 2007, p. 198). Diferentemente das teorias psicogenéticas que lhe antecederam, os estágios de desenvolvimento, segundo Wallon (2007), são flexíveis e se adequam às estruturas orgânicas de cada sujeito. Conforme Mahoney e Almeida (2007), os estágios são:

a) Estágio impulsivo-emocional: compreende o primeiro ano de vida e tem o dado emocional como centro de desenvolvimento pessoal. O desenvolvimento afetivo se restringe a movimentos desordenados. A interação ocorre através da percepção que a criança tem do seu ambiente familiar, ressaltando o processo de diferenciação. “Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a ‘forma’ que amolda sua pessoa” (WALLON, 1975, p. 164).

b) Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): a afetividade se expressa através de contatos com objetos e pessoas próximas. Já dispendo da fala, começa a se relacionar com o mundo externo. “O pensamento [...] é traduzido [...] nos movimentos da criança. Aqui é comum vermos uma criança abrir os braços para contar que ganhou um brinquedo bem grande” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 33).

c) Estágio personalismo (3 a 6 anos): a afetividade se manifesta no descobrimento de suas diferenças em relação aos outros. Nesse estágio, segundo Wallon (1975), o foco principal é o desenvolvimento da personalidade.

d) Estágio categorial (6 a 11 anos): as relações afetivas intensificam as diferenças entre o eu e o outro. Ocorre também a predominância das funções cognitivas de agrupamento, classificação, entre outras. O desenvolvimento racional possibilita à criança o entendimento da realidade na qual está inserida.

e) Estágio puberdade e adolescência (11 anos em diante): a afetividade se caracteriza como descobrimento que a criança/adolescente faz de si mesmo, de sua identidade, do seu corpo. “Para Wallon a criança caminha do processo de indiferenciação (ainda não se percebe como um ser separado do mundo) até a diferenciação (consciência de si, identidade)” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 34). O controle sobre o dado emocional é condição para a maturidade do sujeito.

f) Estágio da vida adulta: é o momento em que a pessoa se reconhece como ser único, de possibilidades e limitações, cujo equilíbrio é evocado a ‘voltar-se para si mesmo’ e ‘voltar-se para o outro’.

Em todos os estágios de desenvolvimento humano apresentados na teoria psicogenética de Wallon, conforme Ferreira e Acioly-Régner (2010), existem duas forças (centrípeta e centrífuga) que exercem influência no conjunto funcional tanto afetivo quanto cognitivo. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e

adolescência, cujo movimento é voltado para si mesmo (centrípeta), prevalecem as funções afetivas. Já nos estágios sensório-motor/projetivo e categorial, cujo movimento ocorre de dentro para fora (centrífuga), prevalecem as funções cognitivas.

5.3.2 Psicogênese da pessoa completa

As pesquisas realizadas por Wallon (1973) encontram no conceito de ‘pessoa’, o eixo integrador dos diferentes domínios que constituem o fundamento de sua teoria psicogenética do desenvolvimento humano. A partir do estudo da pessoa e de todo o seu contexto sociocultural, poder-se-á entender a dinâmica de reciprocidade entre ela e o ambiente, respeitando as especificidades e transformações que subjazem cada idade. “É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original” (WALLON, 2007, p. 198).

Propondo um estudo integral de desenvolvimento a partir da gênese da pessoa, Wallon se distancia do objeto de estudos piagetiano, visto que a preocupação do epistemólogo suíço, Piaget, era discutir a gênese do conhecimento, determinado pelas funções biológicas. A psicogênese da pessoa completa, ao contrário, postula como condição para o desenvolvimento humano as condições de existência, num sistema de reciprocidade e integração entre o orgânico e o meio social. Este último, segundo Wallon, “é composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades” (WALLON, 1995, p. 78).

O desenvolvimento da personalidade humana ocorre num processo de oscilação entre o cognitivo e o afetivo; contudo, um não anula o outro, pois constituem estágios distintos de uma mesma pessoa. Não há linearidade nem continuidade no conceito de pessoa completa. Segundo Wallon (1941), esse processo apresenta sinais de descontinuidade, retrocessos e reviravoltas, tendo em vista que na passagem de um estágio para o outro, pode ocorrer crises que afetam o comportamento da criança. É nesse momento, comenta Xavier e Nunes (2013), que o dado emocional opera a passagem do mundo orgânico para o social.

O conjunto funcional afetivo, especialmente a ênfase dada às emoções, influencia o meio social e também afeta diretamente as funções cognitivas. Comentando a teoria de Wallon, Mohaney e Almeida (2007) afirmam que as emoções são formas de participação mútua que fundem as relações interindividuais. Embora possam reprimir o desenvolvimento, elas estimulam o complexo cognitivo. Wallon (1986, p. 146) aponta que:

A coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual.

Os constructos afetivos (funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixões), cognitivos (funções que permitem a aquisição e manutenção do conhecimento) e motores (funções que possibilitam o deslocamento do corpo no tempo e no espaço) são recursos didáticos que o pensador francês utiliza para fundamentar o conceito de pessoa, numa perspectiva integradora das possibilidades humanas (ALMEIDA, 2005). O conceito de pessoa torna-se o quarto constructo na teoria walloniana e se constitui como uma síntese das demais.

O contexto sociocultural e sua interface com as funções orgânicas constituem as condições, possibilidades e limites de desenvolvimento humano. Pode-se concluir, segundo Almeida (2005), que a concepção walloniana de afetividade corresponde a um instrumento de sobrevivência que a espécie humana dispõe frente ao universo simbólico que a circunda desde a infância.

6. Considerações finais

As contribuições da Teoria Psicogenética para o desenvolvimento infantil discutidas nesse artigo nos impôs um duplo exercício, qual seja, romper com o significado do termo 'afeto' no senso comum e superar a abordagem estritamente biológica defendida por Jean Piaget, a partir das contribuições histórico-sociais de Lev Vygotsky e Henri Wallon. Se, de fato, a afetividade se encontra na genética do ser humano, como assim afirmam alguns autores citados na pesquisa, o reconhecimento de nossa capacidade afetiva não é condição suficiente para o nosso desenvolvimento; ao contrário, muitas vezes tem se revelado lugar de dispersão e empecilho para o processo de desenvolvimento infantil.

A relação entre ethos, phatos e logos expressa a necessidade de equilíbrio entre os complexos afetivos e cognitivos, sobretudo quando os vínculos estão sendo substituídos por uma matriz estritamente afetiva (livre, momentânea e exacerbada), desprovida da capacidade racional humana de pensar suas próprias relações.

Os estudos realizados pelos clássicos da teoria psicogenética do desenvolvimento humano, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, embora não tivessem relação direta com a educação em si, apresentavam fundamentação filosófica, pedagógica e médica, cuja investigação genética ou hereditária da mente não estava restrita apenas à perspectiva empírica. Existia a preocupação dos autores em discutir a gênese das condutas e as disposições psicológicas da realidade em que o indivíduo estava inserido. Enquanto Piaget postulava a primazia dos complexos cognitivos sobre os afetivos, Vygotsky evidenciava em suas pesquisas a interação entre os aspectos biológicos e os aspectos sociais como condição para o desenvolvimento humano. O bielorusso reconhecesse a indissolubilidade dos complexos, contudo ressalta sua opção epistemológica pelo materialismo histórico-cultural como possibilidade de responder como o homem se constitui verdadeiramente humano.

A gênese do desenvolvimento humano encontra na abordagem de Henri Wallon uma compreensão do ser humano em sua totalidade (natureza e cultura), valorizando a relação do indivíduo com o seu meio social (família, escola, amigos, grupos religiosos, entre outros), cujos pressupostos epistemológicos são as categorias de história e de cultura. A psicogênese da pessoa completa, ao contrário das abordagens de Piaget e Vygotsky, compreende que as condições existenciais de reciprocidade e integração entre o orgânico e o meio social são essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Podemos concluir que os afetos que se transformam em vínculos, conforme a teoria psicogenética, são capazes de ativar o processo emocional, cognitivo e social da criança, possibilitando-a desenvolver-se integralmente. Acreditamos que o objetivo da pesquisa foi contemplado e que os resultados da mesma indicam a importância do complexo afetivo para o desenvolvimento infantil.

Referências

AFONSO, Roseli Aparecida. **Afetividade**: a importância afetiva no processo de ensino - aprendizagem: memorial de formação / Roseli Aparecida Afonso. – UNICAMP: Campinas, SP: [s.n.], 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e o processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Revista de psicologia da educação, São Paulo, n. 20, 1^o sem, 2005, pp. 11-30.

_____. MOHANEY, Abigail Alvarenga (Orgs). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

ANTUNES, Celso. **A Afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.

BATISTA, Maria Thaís de Oliveira; OLIVEIRA, Gilvaneida Ferreira de; SILVA, Jardiene Manuela Santos da. **Psicogênese da pessoa completa**: uma análise transdisciplinar do desenvolvimento infantil. XII Congresso Nacional de Educação: formação de professores, complexidades e trabalho docente. PUCPR, Paraná, 26 a 29 out. 2015.

BOTTURI, Francesco. **Família na filosofia contemporânea**: o debate natureza e cultura. Família, natureza e cultura: cenários de uma transição/Miriã Alves Ramos de Alcântara, Elaine Pedreira Rabinovich, Giancarlo Petrini (Organizadores), Salvador, EDUFBA, 2013, 220 p. - (Coleção família contemporânea).

BRONZATTO, Maurício. CAMARGO, Ricardo Leite. **Moral e afetividade em Piaget**: os “movimentos íntimos da consciência” em o juízo moral na criança. Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genética, v. 3, n. 5, jan-jul. 2010.

CARVALHO, Elisine A. de; ROLÓN, Julio C. C.; MELO, Joeuda S. M. **Os vínculos afetivos na construção do ensino aprendizagem.** Id on Line Revista multidisciplinar e de psicologia, 2018, vol.12, n.39, p.469-488.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar.** Psicologia: teoria e pesquisa, set-dez, v. 21, n. 3, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2005.

CHALITA, Gabriel. **Educação. A solução está no afeto.** São Paulo, 12ª edição, Gente, Brasília, 2004.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Nova Fronteira, 1 cd-rom, 1994.

DICIONÁRIO MICHAELLIS. **Dicionário escolar de língua portuguesa.** Melhoramentos, 2015.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.** Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010, Editora UFPR.

FORNASIER, Rafael Cerqueira. **Amor e vínculo conjugal.** Relações Familiares: coleção de estudos sobre família, v. II, (Org.) Lúcia Vaz de Campos Moreira, CRV, Curitiba, Brasil, 2016, 396p.

KAMPER, D. Desiderio; In BORSARI, Andrea; WULF, Christoph (Org.). **Cosmo, corpo, cultura.** Milano, Mandadori, 2002.

LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, ed. 15, Summus, 1992.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 1995.

MOURA, Elaine Andrade et al. **Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vygotsky - educação e desenvolvimento humano.** Revista Ciências Humanas UNITAU, Taubaté, SP, Brasil, v. 9, n. 1, edição 16, p. 106-114, jun. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **O problema da afetividade em Vygotsky.** In LA TAILLE, Y. (Org.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

OSTI, Andréia. **Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana.** Revista de educação, v. XII, n. 13, 2009.

PETRINI, João Carlos. **Significado social da família.** Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, v.16, n.18+19, 2009.

PIAGET, Jean / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010, 156 p. il. – (Coleção Educadores).

_____. (2003). **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. (4ª ed.) (F. M. Guimarães, Trad.) Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1967).

_____. **Biologia e conhecimento**. 2ª ed., Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. **La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño**. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds.), *Piaget y el psicoanálisis* (pp. 181-289). Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco, 1994.

_____. **La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño**. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds.), *Piaget y el psicoanálisis* (pp. 181-289). Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962).

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **A epistemologia genética**; Sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética, São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

_____. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

SANTOS, Fabiani; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Afetividade**: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental – uma contribuição teórica. Revista eletrônica saberes da educação, v. 3, n. 1, 2012.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **As Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico**. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Universidade de São Paulo, abr-jun, 2011, v. 27, n. 2, pp. 249-254.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman (Organizadores), José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (tradutores), Martins Fontes, ed. Ltda, São Paulo - SP 1991, 4ª edição brasileira.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1941-1995.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

_____. (1975). **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa.

_____. (1973). **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1941.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento**. 3ª edição, Fortaleza, 2013.

Recebido em: 28/10/2020

Aceito em: 07/12/2020