



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA ALINE LACERDA

CRISE E CONFLITO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA:
REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMPINAS

2022

JULIANA ALINE LACERDA

Crise e Conflito no Desenvolvimento da Criança:

Reflexões Sobre as Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação
Infantil.

Monografia Apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas Como Requisito para
Obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora: Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão
Magiolino.**

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

L116c Lacerda, Juliana Aline, 2000-
Crise e conflito no desenvolvimento da criança : reflexões sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para a educação infantil / Juliana Aline Lacerda. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Lavínia Lopes Salomão Magiolino.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovitch), 1896-1934. 2. Wallon, Henri, 1879-1962. 3. Conflito e Educação. 4. Crises - Aspectos psicológicos. 5. Teoria histórico-cultural. I. Magiolino, Lavínia Lopes Salomão, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Crisis and conflict in child development: reflections on the contributions of historical-cultural theory to early childhood education

Área de concentração: Educação

Titulação: Licenciado

Banca examinadora:

Lavínia Lopes Salomão Magiolino [Orientador]

Data de entrega do trabalho definitivo: 14-12-2022

JULIANA ALINE LACERDA

**CRISE E CONFLITO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: REFLEXÕES
SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial à obtenção de título de Licenciada
em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Local: Campinas

Data: 14/12/2023

Lav L S Magiolino

Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Ana Stela Couto Lemos

Ana Stela Couto Lemos

CAMPINAS

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam no potencial da educação, como algo revolucionário, que tem o potencial de melhorar o mundo, melhorar as relações entre as pessoas, e revolucionar a sociedade moderna.

Aqueles que acreditam no potencial do amor e do afeto nas relações humanas, e em seu potencial transformador, pois acreditam na humanidade, na bondade e na benevolência, e que o amor tem o poder de despertar o melhor em todo aquele que por ele é tocado.

Aqueles que dão o seu melhor em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Aqueles que sentem empatia mesmo pelos que não sentem o mesmo por eles.

Aqueles que tem como princípio e como motivação pessoal ajudar pessoas, fazer o bem a cada ser vivo da terra, e cuidar de nosso planeta que é uma dádiva dada a nós.

Aqueles que acreditam na ciência e em seu potencial de ajudar a humanidade a alcançar maior conhecimento, e que esse sempre seja usado de uma forma que beneficie a todos com seus avanços.

Aqueles que não dão asas para ganância, que preferem ajudar ao próximo mesmo que em sacrifício de seu benefício próprio.

Aqueles que acreditam mais na cooperação do que na competição, que enxergam que é nos apoiando uns nos outros que chegamos mais longe.

Aqueles que sonham com um mundo melhor, e que tem em sua prática ações que visam atingir esse sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me concedeu a vida, que permitiu que transcorresse toda a minha trajetória e que me permitiu chegar até aqui.

Agradeço a minha família que como meu primeiro círculo social fez parte da minha constituição como pessoa, e constitui minha principal referência de valores e afetos.

Agradeço a meus amigos, que sempre estiveram comigo, me deram apoio, que compartilharam comigo experiências, afetos, momentos e vivências. Em especial a Ruthiele em que tive a oportunidade de conviver na moradia estudantil, que vivenciei momentos inesquecíveis; a Tais que também morava conosco; ao grupo da molécula - corresponde às amigas de meu grupo na faculdade; a turma do café - que permitiu experiências únicas e marcantes em minha vida; a Adrielle que sempre me deu muitas palavras de conforto e amor; a Família Bertie, que sempre esteve muito presente em minha vida; a Agatha uma amiga de longa data que sei que sempre poderei contar; ao Witallo que sempre foi muito carinhoso, dentre outros, que sempre guardarei e levarei em meu coração.

Agradeço ao meu noivo, com quem vivi momentos mágicos, que me deu muito apoio e sempre esteve comigo, que me deu todo suporte necessário à minha vida, que foi quem mais esteve presente em meus momentos de fraqueza, que me deu todo suporte emocional necessário para que continuasse lutando pelo que acredito.

Sem meu noivo, meus amigos, minha família, e todos aqueles que estiveram comigo, que me deram esperanças, vivências significativas e marcantes, que trilharam caminhos importantes em minha trajetória ao meu lado, sei que não teria

chegado onde cheguei, pois mais importante do que o fim do caminho, é percorrê-lo... e, durante a caminhada, nada é mais importante do quem esteve ao nosso lado, acredito que os afetos, o amor, a conexão que criam significados profundos e verdadeiros para a vida! O que levo de mais importante de tudo que vivi, são as pessoas que carrego em meu coração.

Agradeço cada abraço, cada carinho, palavras de afeto e de amor que recebi durante minha trajetória de vida, que me motivaram, me guiaram e inspiraram.

Agradeço a instituição Unicamp, que deu todo seu apoio em relação à permanência estudantil.

Agradeço a todos os professores que estiveram em meu caminho que compartilharam comigo saberes e experiências permitindo que construísse meu conhecimento em minha vida acadêmica - principalmente, àqueles que deram esperanças, esperança na educação, esperança na humanidade, esperança em nossas crianças e na construção de um mundo melhor

Em especial, à professora Lavínia, que com todo seu carinho me orientou com muita dedicação, sem ela o presente trabalho não seria possível.

Agradeço, por fim, a todos os professores que me acolheram como estagiária, compartilharam comigo sua rotina pedagógica e me permitiram vivenciar a complexidade que é uma sala de aula, em sua complexa rede de relações e significações presentes na vivência das crianças.

Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas mudam o mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho faz uma reflexão sobre as noções de crise e conflito presentes em teorias do campo psicológico sobre o desenvolvimento da criança e sua importância para a educação infantil. Para compreensão desses fenômenos, foi realizado um estudo teórico partindo da perspectiva histórico-cultural de L. S. Vigotski e H. Wallon e suas concepções sobre o homem como um ser cultural inserido em um determinado contexto histórico, que modifica e é modificado por seu meio. Para além destes autores, também são apresentadas e discutidas pesquisas atuais que assumem essa perspectiva teórica buscando contribuições ao campo da educação infantil tendo em vista a formação no campo da Pedagogia.

Palavras-chave: Crise. Conflito. Teoria Histórico-cultural. Wallon. Vigotski. Educação Infantil.

SUMMARY

The present work reflects on the notions of crisis and conflict present in theories of the psychological field on child development, and its importance for early childhood education. L. S. Vygotsky and H. Wallon, and their conceptions about man as a cultural being inserted in a certain historical context, which modifies and is modified by its environment. In addition to these authors, current research that assumes this theoretical perspective is also presented and discussed, seeking contributions to the field of early childhood education with a view to training in the field of Pedagogy.

Keywords: Crisis. Conflict. Historical-cultural Theory. Wallon. Vygotsky. Child education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1. A vida e a teoria de Wallon.....	21
1.2. A vida e a teoria de Vigotski.....	38
CAPÍTULO 2: CRISE E CONFLITO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 7 ANOS.....	48
2.1. O desenvolvimento cultural da criança na teoria vigotskiana: entre os períodos estáveis e os períodos críticos.....	49
2.1.1. Crise pós-natal e o primeiro ano.....	54
2.1.2. Crise do primeiro ano.....	60
2.1.3. Crise dos três anos.....	68
2.1.4. Crise dos sete anos.....	73
2.2. A centralidade do conflito no desenvolvimento da criança na perspectiva walloniana.....	79
2.2.1. O comportamento emocional na criança.....	80
2.2.2. O Eu e o Outro.....	92
CAPÍTULO 3: CRISE E CONFLITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS.....	107

3.1. O conflito e a crise em contexto escolar.....	110
3.2. O papel do professor e da escola diante da crise e do conflito.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	147

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória como graduanda de pedagogia o conteúdo que mais me chamou a atenção foi a respeito dos conflitos infantis, pois durante minhas experiências no interior das escolas sempre os vi como algo muito frequente.

Quando trabalhei em uma escola particular de educação infantil e estive acompanhando crianças de um até dois anos de idade, por exemplo, havia diversos conflitos que elas vivenciavam - quando um pegava brinquedo da mão do outro e esse tentava pegar de volta e quando um batia no outro. Nesses momentos, eu falava o clássico “não pode bater, machuca” e repetia alguns atos da professora, como falar “pede desculpa” - mesmo que elas não conseguissem falar - e em seguida mandar abraçar o amigo ou pegar pela mão e levar bem perto do amigo para se abraçarem.

Também tive a experiência de atuar no Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) participando das aulas de uma turma de educação infantil de uma escola pública de Campinas. Na turma de crianças de 4 a 6 anos de idade, vivenciei muitos conflitos entre elas. Era curioso observar, por exemplo, como Marcelo¹ mexia os pés de modo a incomodar outras crianças que estavam sentadas ao seu lado e, e ao ser proposta a troca de lugar ele sempre recusava e só saía quando o professor ia buscá-lo pela mão; além disso, ele sempre recebia chamadas de atenção por conversar enquanto o professor falava algo. Havia, ainda, muitos casos das crianças se baterem, empurrarem umas às outras, entre outras situações conflitivas.

Outra situação de conflito que vivenciei e que me chamou a atenção foi em relação à disputa por um espaço. Na sala de aula havia a porta de entrada e, do lado oposto, havia outra porta que dava para uma área cercada por grades baixas parecendo uma varanda da sala, que

¹ Todos os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das crianças.

permitia ver o parque da frente. Havia, ainda, uma janela na sala que dava para essa varanda e, no cantinho dessa janela, tinha um espaço que dava para sentar e se apoiar na grade para dar firmeza. Três crianças estavam discutindo para sentar ali. Uma delas, se sentou, outra estava tentando empurrá-la e a outra estava observando. Diante dessa situação, disse a elas que deviam entrar em um acordo e perguntei se concordavam em cada uma ficar 30 segundos sentada ali. Todas concordaram, porém, ao passar o tempo combinado um menino - que vou chamar de Danilo - não queria sair do lugar. Fiquei bastante tempo conversando com ele e não consegui convencê-lo de seguir o combinado com os outros garotos, que acabaram ficando sem poder sentar no local. Senti-me bem impotente diante de tal situação, pois vi que os outros meninos ficaram decepcionados de não poderem sentar ali porque Danilo não havia cumprido o combinado. Senti que ficou uma situação injusta ali: todos tinham o direito de sentar no local e todos haviam concordado com o proposto mas, mesmo assim, somente Danilo que conseguiu se sentar.

Nessa minha trajetória, fiquei me perguntando: por que na educação infantil ocorrem tantos conflitos? Tanto entre pares, quanto entre eles e o professor... por que gostam tanto de se opor? Por que insistem em “perturbar” os colegas quando vêem que esses não estão gostando? Por que não cumprem acordos combinados com o grupo? Diante dessas perguntas vi possíveis respostas ao começar a me aproximar dos estudos de H. Wallon e L. S. Vigotski.

Nesses estudos fui compreendendo a criança, como sujeito que habita e atua no mundo, que vivencia diversas relações sociais com diferentes agentes, que pensam e significam o mundo de diferentes formas, e possuem diferentes perspectivas acerca de toda a realidade que os rodeia. Então, ela está sujeita a diversos conflitos, tanto com outras crianças, quanto com adultos; e, muitos desses conflitos são inerentes ao seu próprio processo de desenvolvimento e de formação de sua identidade e individualidade. Como explica Galvão:

“A criança opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela, o não-eu: combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do outro, buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada, expulsar do eu o não-eu.” (GALVÃO, 1998, p. 53)

Galvão (1995) retrata que para Wallon os conflitos são constitutivos dos sujeitos, e a compreensão dos fenômenos psíquicos deve considerar as oposições do real, os conflitos, presentes nas relações entre o sujeito e o real, deve-se tentar compreender os componentes e o dinamismo presentes na relação. Ele também apresenta o conceito de afeto como ligado a paixão, emoção e sentimento, o afeto pode ter tanto tonalidade positiva como negativa.

Na perspectiva de Wallon, como essa autora demonstra, a oposição, os conflitos são importantes para que a criança constitua o seu eu. Ela expulsa o outro, mas ao mesmo tempo o incorpora para enriquecimento do seu eu. Assim, ela separa a si mesma do outro, se diferencia, mas também incorpora características desse outro; ela precisa disso para separar-se do outro e, com isso, poder formar sua própria personalidade, que também possui incorporações desse outro.

É na primeira infância, portanto, que a criança começa a se constituir como sujeito, a formar sua personalidade, sua forma de agir e ser no mundo. Por isso, a investigação dos conflitos da presente pesquisa está centrada nessa etapa do desenvolvimento, esse processo se dá através das relações que a criança estabelece com seu meio, da troca que ocorre entre ela e ele, e das significações que um agente mediador dá às diversas interações entre a criança e o seu entorno.

Braga (2010) nos mostra que, para Vigotski, as características de cada indivíduo vão sendo transformadas a partir das relações sociais, interações deste com o meio físico e social. Nessas interações, o indivíduo vai se apropriando, incorporando signos e significados de sua cultura, através de um agente mediador e vai se constituindo. Há uma relação recíproca entre indivíduo, cultura e sociedade, em que um influencia o outro ao mesmo tempo, um forma e

transforma o outro. As relações sociais formam o indivíduo, no interior delas sempre há conflito, pois ele é necessário ao desenvolvimento do sujeito.

Nessa linha, é importante destacar que o desenvolvimento infantil é perpassado por diversas crises, ainda segundo Vigotski, como alegam Oliveira e Teixeira (2002). As autoras explicam que, para ele, as crises ocorrem na passagem de uma idade a outra, sendo a idade o período que ocorrem mudanças no desenvolvimento, um ponto de viragem na formação da personalidade da criança, ocorrendo formações qualitativamente novas; elas podem, assim, ser mais ou menos intensas no desenvolvimento, alternando momentos estáveis e momentos críticos no processo. Alguns sintomas dos momentos de agudização das crises, nessa perspectiva, são: o fato de as crianças ficarem reativas a educação; quedas no rendimento escolar e diminuição geral na capacidade de trabalho; conflitos mais ou menos agudos entre a criança e as pessoas de seu entorno; sofrimento por dolorosas vivências e conflitos íntimos; porém, a manifestação desses sintomas em momentos de crise não é regra - muitas crianças em crise não apresentam quedas no rendimento escolar nem diminuição geral na capacidade de trabalho.

Para Vigotski (1997) o desenvolvimento infantil passa por diversas crises, são elas: Crise pós-natal, crise do primeiro ano, crise dos três anos, crise dos sete anos e crise dos treze anos, neste trabalho falaremos apenas até a crise dos sete anos. Elas são importantes ao desenvolvimento infantil, pois elas trazem mudanças importantes na personalidade da criança, elas reestruturam a personalidade dela inteira, trazendo sempre uma nova formação principal do período.

Para Vigotski (1997), a criança tem sua primeira crise no pós-natal que ocorre em um período de transição e conexão entre os últimos meses intra-uterinos e as primeiras semanas após o nascimento. Depois inicia-se a crise do primeiro ano, marcada pela impetuosidade

afetiva (presente em todas as crises) e o surgimento do afeto da personalidade própria (primeiro passo para o desenvolvimento da vontade infantil). Aos três anos se inicia uma crise da própria personalidade e, nela, ocorre uma reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas do seu entorno, com duas tendências: a da emancipação, a separação do adulto; e a tendência a forma volitiva de conduta, aquela que o próprio indivíduo decidiu tomar, em substituição a forma afetiva, mais impulsiva. Já a crise dos sete anos se caracteriza pelo surgimento dos primeiros sinais da diferenciação entre o aspecto interno e o aspecto externo da personalidade da criança, nessa etapa forma-se uma estrutura que permite a criança entender o significado de suas vivências como estar alegre, estar triste, perdendo sua espontaneidade, ela incorpora em suas condutas o fator intelectual, entre a vivência e o ato direto, ela pensa mais antes de agir, ao invés de seguir puramente seus impulsos, nessa etapa ele se torna também mais independente. Aos 13 anos o aspecto mais evidente é a perda do rendimento escolar e a capacidade do trabalho em geral, isso ocorre pois nesse momento a criança passa a agir a partir da compreensão e da dedução, ao invés de agir pelo processo visual-direto, essa crise é vista por Vigotski (1997) como positiva pois leva a uma etapa superior de atividade intelectual.

Smolka (2000) revela que, para Vigotski, o homem é um agregado de relações sociais incorporados em um indivíduo. E, para ela, a apropriação é o melhor termo para designar esse processo em que o indivíduo faz uma reconstrução interna de uma relação social, pois essa é a forma como ele adquire, desenvolve e participa das experiências culturais. O indivíduo atua sobre algo social pelo qual ele toma propriedade particular, ele aprende e toma domínio de modos de agir, e de se relacionar com o mundo, ele se apropria à medida que observa a adequação e pertinência das ações - ainda que, como retrata a autora, nem sempre o tornar próprio coincide com tornar adequado ao outro nem às expectativas sociais. Muitas vezes a postura que o indivíduo considera adequada em dada circunstância é uma postura de

resistência, que é vista como inadequada socialmente, mas para ele possui um significado, o de resistir à autoridade, por exemplo. Na apropriação existe uma tensão entre o próprio, o que é seu, e o pertinente, o que é adequado ao outro, ela está relacionada a diferentes modos de participação social, diferentes sentidos, ela ocorre independentemente da participação de uma figura autorizada que poderá julgar se ela é adequada ou não.

Segundo Galvão (2001) os conflitos podem ser separados em construtivos e a criança, através de uma boa condução por parte do adulto pode aprender com o conflito, ele pode ser um objeto de reflexão, dos puramente destrutivos que podem ser evitados. Assim, a escola deve estar preparada para conduzir bem o conflito para que a criança passe a aprender com ele a conviver melhor em sociedade.

Com os conhecimentos de Wallon e Vigotski é possível entender o desenvolvimento impulsionado pela aquisição de cultura e pela interação social, e o papel do meio e, em especial, da escola nesse processo que não é harmônico ou linear, mas marcado por conflitos e crises.

A presente pesquisa visa, assim, estudar as proposições de Wallon e Vigotski, juntamente com as pesquisas recentes a respeito de crise e conflito no desenvolvimento infantil a fim de compreender melhor o desenvolvimento infantil, como não um processo contínuo e linear, mas complexo, perpassado por crises e conflitos. A crise, na abordagem vigotskiana, se coloca em um momento de viragem que ocorre entre a transição de um período estável a outro; ocorrem novas formações importantes que reestruturam a personalidade da criança por inteira. O conflito, na perspectiva walloniana, ocorre nas relações interpessoais entre as crianças, quando ocorre uma divergência de interesses, uma oposição da criança em relação aos outros. Ambos, no entanto, são importantes para a constituição da criança e sua compreensão e estudo contribuições à educação infantil.

O trabalho tem como foco a compreensão da crise, e do conflito, e sua importância para o desenvolvimento infantil, utilizando a perspectiva histórico-cultural para esse estudo. Através das contribuições desta, faz uma reflexão sobre os processos e as práticas que ocorrem no interior da educação infantil, e sobre as melhores formas de conduzir e lidar com ambos.

O presente trabalho contém, além desta introdução e das considerações finais sobre a temática, três capítulos, sendo o primeiro mais voltado para o referencial teórico em que se embasa; o segundo voltado para a compreensão da crise e do conflito e sua importância no desenvolvimento da criança, e o último voltado para os estudos contemporâneos sobre crise e conflito na Educação Infantil.

O primeiro capítulo está dividido em dois subtítulos: um que se baseia na vida de Wallon, sua trajetória, as influências para constituição de sua teoria, mostrando suas noções a respeito do desenvolvimento infantil, do pensamento da criança e focalizando os conflitos inerentes ao desenvolvimento infantil; e outro que se baseia na vida de Vigotski e também mostrará sua trajetória, as influências para constituição de sua teoria, mostrando suas noções do desenvolvimento infantil, a influência da cultura e do meio na criança e dela sobre esse meio e cultura, focalizando suas noções a respeito de crise.

Depois de uma contextualização dos autores estudados para a presente análise, o segundo capítulo focalizará o entendimento da crise e do conflito nas visões desses dois autores, adentrará suas noções a respeito desses dois conceitos como também na sua importância para o desenvolvimento infantil. Ele está dividido em duas partes, uma voltada para a crise sob a perspectiva de Vigotski e outro voltado para o entendimento de conflito sobre a perspectiva de Wallon - a primeira mostra cada uma das crises desde a pós-natal até a dos sete anos e a segunda contextualiza o conflito explicando sobre o comportamento

emocional da criança e sobre o desenvolvimento de sua individualização e separação de si e do outro.

No terceiro e último capítulo serão trazidos estudos contemporâneos a respeito desses dois autores sobre o que dizem de crise e conflito, sua relevância no cenário educacional atual e como esses conceitos podem ajudar em uma prática pedagógica voltada à Educação Infantil.

A metodologia de análise da presente pesquisa se dará através da Teoria Histórico-Cultural, focalizando os conceitos de Vigotski e Wallon acerca de crise e conflito, com o recorte na educação infantil.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo irá situar a vida e a teoria dos autores estudados, contextualizando as suas respectivas trajetórias e suas influências. Ele será dividido em duas partes, a primeira intitulada de “A vida e a teoria de Wallon”, contará o trajeto de Wallon que o fez se constituir como pessoa e que possibilitou a construção de sua teoria; e a segunda, intitulada de “A vida e a teoria de Vigotski” também contará o trajeto de Vigotski e o que possibilitou a sua teoria.

1.1. A vida e a teoria de Wallon

Henry Wallon nasceu em 1879 na França e viveu toda a sua vida em Paris. Teve uma vasta produção e sempre esteve muito ativo nos acontecimentos políticos de sua época, sempre buscou ligar a atividade científica à ação social. Passou pela filosofia e pela medicina, o que o ajudou a elaborar sua teoria, quando terminava seus estudos universitários apresentou interesse pela psicologia, também começou a se aproximar da educação.

Viveu em uma época de constante instabilidade social, devido a isso se preocupou em ser claro em seus posicionamentos políticos, ele se alinhava aos intelectuais e políticos de esquerda e tinha simpatia pelos regimes socialistas, com essas instabilidades ficou muito evidente a ele o papel que o meio social exerce no desenvolvimento de um indivíduo, o que influenciou na formulação de sua teoria.

Se formou na licenciatura em letras em 1900 aos 21 anos de idade, e dois anos depois se interessou pela filosofia, mas só em 1899 estudou na Escola Normal Superior, onde obteve o diploma de licenciatura na área, posteriormente passou a lecionar no liceu de *Barc-le-Duc*,

porém lecionou por pouco tempo, pois logo ingressou na carreira médica, pois a considerava importante para a sua obra.

Cursou medicina para conhecer a organização biológica do homem, se formou em 1908 e atuou como médico em instituições psiquiátricas até 1931, nelas se dedicou a atender crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Também atendeu ex-combatentes feridos, o que o ajudou a formular concepções neurológicas. Em sua tese ele se preocupava em mostrar os antecedentes hereditários, familiares e pessoais, de quem possuía delírio, pois esses fatores provocavam a evolução do quadro, mostrando a influência que o meio exercia sobre o indivíduo.

Nesse momento, em que atuava como médico e psiquiatra, surgiu o interesse pela psicologia da criança. Os conhecimentos adquiridos em sua profissão o ajudou na formulação de sua teoria psicológica posteriormente.

Fundou em 1925 um laboratório destinado ao atendimento clínico de crianças consideradas “anormais”. Durante 14 anos ele funcionou em conjunto com uma escola da periferia de Paris. A ligação com a escola foi importante para ele ver a criança contextualizada, inserida no seu meio, pois Wallon via a escola como meio peculiar a infância, isso possibilitou contato com questões educacionais.

No mesmo ano publicou sua tese de título “A criança Turbulenta - Estudo sobre os Atrasos e as Anomalias do Desenvolvimento Motor e Mental”. Nela ele já estabeleceu os quatro estádios principais da evolução psicomotora: o estágio impulsivo, o estágio emotivo, o estágio sensitivo-motor e o estágio projetivo, que desenvolveu melhor mais tarde. Também fez na tese um aprofundamento do estudo das relações entre a atividade mental e o movimento.

Em 1931, foi convidado a participar do Círculo da Rússia Nova, que era formado por intelectuais da época que se reuniam para se aprofundarem no materialismo dialético², nele se discutia o marxismo como corrente filosófica. Wallon estudava o marxismo com o objetivo de usar como método de análise para a sua psicologia. Para o autor, as emoções se encontravam associadas às ideias do materialismo dialético.

“...As emoções estão vinculadas ao materialismo dialético pela unidade indissolúvel que elas realizam nas suas manifestações entre pólo orgânico e o pólo psíquico, entre as funções fundamentais da vida (modificações respiratórias, circulatórias, secretórias) e os abalos de consciência que sacodem o sujeito” (Diniz 1979, p. 9)

Para ele, as emoções unem tanto a psique quanto o *soma*, o corpo, elas “desorganizam o movimento”, pois tiram a precisão dele, elas também geram expressões faciais, a sensibilidade das emoções é para ele puramente individual e subjetiva, porém suas manifestações são comunicativas, elas são “...o fundamento dos primeiros motivos de cooperação social e das representações comuns a um mesmo grupo” (Dinis, 1979, p. 10). Elas contagiam, geram no outro os mesmos sentimentos, gerando assim uma comunhão com ele, elas são premissas de uma vida que seja simultaneamente social e intelectual. Para ele elas desempenham importante papel na formação da vida psíquica, pois a emoção “faz o traço de união entre o movimento, que lhe preexiste, e a consciência, que ela inaugura” (Wallon (1925) *apud* Diniz, 1979, p. 22).

Em sua obra “As origens do caráter na criança” ele explica o comportamento emocional, a consciência e individualização do próprio corpo, ele liga as emoções ao tônus muscular, ou seja, a tensão da musculatura, elas podem influenciar a ter um tipo ou hipotensão muscular, essa tensão pode ser utilizada em gestos ou ações, ou pode se acumular, ela também pode gerar espasmos.

² É uma concepção filosófica e método científico que defende que o ambiente, o organismo e os fenômenos físicos tanto modelam animais irracionais e racionais, sua sociedade e cultura quanto são modelados por eles, ou seja, que a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e o social.

Em seu livro “Do acto ao pensamento” ele explica os antecedentes psicomotores do pensamento e os seus primeiros suportes, mostra “...como a função postural se encontra na origem da consciência subjetiva e do sentimento de personalidade, como a consciência não é apenas uma espécie de luxo em face ao real, como as imagens e os conceitos se implicam...” (Wallon, 1979).

Na obra “As origens do pensamento na criança” ele complementa as duas obras anteriores, ela é dividida em dois volumes, o primeiro em que explica a progressiva estruturação dos meios intelectuais infantis, enquanto o segundo é destinado ao estudo das primeiras tarefas intelectuais da criança.

Lecionou no Colégio da França de 1937 a 1949, ocupando a cadeira de psicologia e educação da criança. Viu no estudo da criança um meio para conhecer o psiquismo humano, mas também viu a infância como um problema importante de estudo, que deu crucial importância.

Wallon integrou em 1944 uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação Nacional, e mais tarde veio a se tornar o presidente dessa, ela fazia uma reformulação do sistema educacional da França e criou o Plano Langevin-Wallon para a educação, ele tinha por objetivo adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão. (Galvão, 1995)

Enquanto os teóricos da psicologia da introspecção viam o homem como incondicionado, e que seu psiquismo já vinha constituído como tal independente do meio, e que era reduzido a vida interior e portanto opunham-se a análise científica na psicologia e não a viam como ciência e os materialistas mecanicistas viam a consciência do homem como algo unicamente biológico, Wallon vê o organismo como condição para o pensamento, porém o

objeto da ação mental vem do exterior, o homem para ele é socialmente e fisiologicamente determinado. Wallon utiliza-se do materialismo dialético para o estudo do homem e do seu psiquismo pois capta a realidade em suas mudanças e transformações. (Galvão, 1995)

A psicologia genética, a qual se pauta Wallon estuda a gênese dos processos psíquicos, como eles são formados e desenvolvidos, de onde eles vêm. Ele propõe uma psicologia que estude a criança considerando todas suas dimensões, considerando suas atividades, seu comportamento e suas condições de existência, pois ele considera o desenvolvimento humano como dependente das condições em que esse ocorre.

“...Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser ‘geneticamente social’, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa.” (GALVÃO, 1995, p. 22)

Ainda de acordo com Galvão (1995), Wallon considera a observação ferramenta importante de análise, pois ela permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida.

Galvão (1995) aponta para o conceito de Wallon de que toda observação supõe uma escolha, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos hábitos mentais, com isso para que o observador não deixe que sua subjetividade influencie na análise da realidade objetiva, Wallon recomenda que o observador se esforce por explicitar, ao máximo, os referenciais prévios que influenciam seu olhar e sua reflexão. A caracterização do comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências obscurece a apreensão de suas peculiaridades e características próprias, portanto devemos olhar para a criança pelo aquilo que ela já tem, como as capacidades já desenvolvidas, e não pelo que ainda falta a ela, pelas habilidades e capacidades que ainda não adquiriu.

Assim, para se estudar o desenvolvimento infantil deve-se partir da própria criança, buscando entender suas atitudes através de suas possibilidades, características de cada etapa do desenvolvimento, pois cada etapa tem um tipo particular de interações entre a criança e seu meio. A criança possui um contexto de desenvolvimento marcado pela cultura a qual está inserida, que possui seus próprios conhecimentos e formas de ver o mundo e interpretar ações, que são incorporadas pela criança.

A criança interage com seu meio, ambiente físico e social, conforme a disponibilidade de sua idade, e dele tira recursos para o seu desenvolvimento, ela age e transforma seu meio, ao mesmo tempo que ele a transforma. Inicialmente o biológico predomina em seu desenvolvimento, mas no decorrer do processo, ele cede espaço a influência do meio social que é mais decisivo na aquisição de condutas psicológicas superiores, essas são as condutas que são feitas voluntariamente como a inteligência, a cultura e a linguagem que permitem a evolução do pensamento.

“É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com ‘alimento cultural’, isto é, linguagem e conhecimento.” (GALVÃO, 1995, p. 28)

A criança precisa da linguagem e do conhecimento para se desenvolver. O desenvolvimento da inteligência depende das condições oferecidas pelo meio e do quanto a criança se apropriou disso. As funções psíquicas depois de passarem por sua maturação passam por uma especialização e sofisticação.

No decorrer do desenvolvimento, cada etapa traz consigo profundas mudanças nas formas de atividade do estágio anterior, as condutas típicas do estágio antecedente podem sobreviver nos seguintes. A passagem de uma etapa para outra é um processo pontuado por conflitos de origem tanto exógena, resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o

ambiente exterior, o ambiente exige que a criança se desenvolva; quanto endógena, gerados pelos próprios efeitos da maturação nervosa.

As funções recentemente incorporadas possuem aparecimentos descontínuos em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores até de integrarem aos centros responsáveis pelo seu controle, o que desestabiliza as formas de conduta que já estavam estabilizadas. Para Wallon, os conflitos são propulsores do desenvolvimento, conforme aponta Galvão (1995), ou seja, são fatores dinamogênicos. O desenvolvimento infantil para ele é dividido nos cinco seguintes estágios:

- Impulsivo emocional: de predomínio afetivo, tem duração até o final do primeiro ano; a emoção é a forma de interação da criança com o meio; as pessoas que intermediam a relação dela com o mundo físico; é a afetividade que orienta a reação do bebê às pessoas.
- Sensório-motor e projetivo: de predomínio cognitivo, de duração de 1 aos 3 anos de idade. Nesse momento a criança explora o mundo através de seus órgãos dos sentidos e de sua motricidade. Há o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. Possui um funcionamento mental projetivo, seu pensamento necessita do auxílio de gestos para se expressar, ou seja, o ato mental se projeta em atos motores.
- Personalismo: Predominância afetiva, vai dos 3 aos 6 anos de idade. A criança está passando por um momento de formação de sua personalidade, ela está construindo a consciência de si através do outro.
- Categorical: Predominância cognitiva, vai dos 6 aos 11 anos de idade. O interesse se volta para o conhecimento das coisas, compreensão do mundo, organiza e compreende a realidade em categorias.

- Adolescência: Predominância afetiva, inicia-se a partir dos 11 anos de idade. Nesse momento é necessário novos contornos de personalidade, que são desestruturados devido a ação hormonal e traz à tona questões pessoais, morais e existenciais.

Há momentos predominantemente afetivos e outros predominantemente cognitivos, esse conceito é chamado por Wallon de predominância funcional. Quando o predomínio é cognitivo, a atividade intelectual da criança está centrada na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. Quando o predomínio é do caráter afetivo, o foco está na construção do eu.

No processo do desenvolvimento, como apresenta Galvão (1995), há alternância funcional, alternância entre as funções ou campos que assumem predominância - afetivo, cognitivo ou motor. Wallon explica que em cada fase a atividade, o interesse, das crianças muda, é invertido: ora o interesse é voltado para o eu e as pessoas ora para o mundo e as coisas, alternando fases de acúmulo de energia e das funções que predominam. As conquistas pelas fases anteriores, tanto de predomínio afetivo, quanto de predomínio cognitivo, são incorporadas pela próxima fase a constituindo, num processo chamado de integração funcional. Por exemplo, tanto na fase do personalismo como no estágio impulsivo-emocional, a afetividade predomina, mas aparece diferente no personalismo, pois já incorporou conquistas do estágio anterior (o impulsivo-emocional); enquanto no primeiros estágio ela se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa por gestos, mímica e posturas, no segundo há uma afetividade também simbólica em que a troca afetiva se exprime por palavras e ideias, portanto pode ser feita a distância, deixa de ser necessária a presença física das pessoas.

Para Wallon a afetividade vai se tornando cada vez mais racionalizada, os sentimentos vão sendo elaborados no plano mental, os jovens passam a teorizar sobre suas relações afetivas. As funções mais evoluídas, de amadurecimento recente, não suprimem, mas

controlam as mais antigas, adequando as reações às necessidades da situação, elas integram as mais antigas. Enquanto essa integração não é consolidada ocorrem aparições esporádicas das antigas funções. Mas mesmo que as capacidades já estejam subordinadas aos centros de controle elas podem provisoriamente ser desintegradas, reaparecendo formas mais arcaicas, demonstrando frequentes retrocessos pelos quais é marcado o desenvolvimento, por exemplo quando a criança que já construiu a hipótese alfabética, mas de vez em quando escreve silabicamente. (Galvão, 1995)

A criança, muitas vezes, ao aprender uma nova capacidade repete várias vezes o mesmo percurso, sem ter por objetivo chegar a lugar nenhum, mas apenas para explorar os diferentes efeitos dessa capacidade. Esta é uma ação que não tem objetivo nas circunstâncias exteriores é chamada de jogo funcional, e é considerada o tipo mais primitivo de atividade lúdica.

O bebê recém-nascido tem a consciência semelhante a uma nebulosa, muito difusa em que se confunde o sujeito e a realidade exterior, ele ainda não se vê como alguém separado de seu meio, gerando uma simbiose afetiva com o meio, se vê fundido a ele, a distinção entre o eu e o não eu se fará através das relações sociais que a criança vai estabelecendo e que gera a individuação.

Esse processo de se diferenciar inicia-se pela interação com os objetos e com seu próprio corpo, ao experimentar a diferença de sensibilidade entre o que pertence ao seu próprio corpo e o que não pertence a si ela constrói um recorte corporal, isso ocorre já no primeiro ano de vida.

Ainda de acordo com os apontamentos de Galvão (1995) sobre Wallon, a segunda etapa para esse processo de individuação corresponde à integração do corpo das sensações ao corpo visual do corpo tal como sentido pelo próprio sujeito e à sua imagem tal como vista

pelos outros. O sujeito então relaciona seu corpo físico, sua imagem ao corpo sentido das sensações, há desenvolvimento das condutas instrumentais e da função simbólica.

A construção do eu psíquico é a tarefa principal do estágio personalista, antes da criança construir uma consciência de si, ela possui uma sociabilidade sincrética, se mistura e funde nos objetos e nas situações, mistura sua personalidade com a dos outros, e desses outros entre si.

Antes de construir o eu psíquico é comum a criança referir a si mesma, utilizando seu próprio nome na 3ª pessoa. Nesse momento também ocorrem frequentes diálogos estabelecidos consigo mesma: ela se identifica alternadamente com ela mesma e com um interlocutor imaginário, sem saber se diferenciar desse, ela mesma fala e responde como se fosse outra pessoa, ela se identifica com si e com ele, e não sabe se diferenciar desse personagem que criou.

No terceiro ano de vida se torna mais frequente o uso do pronome “eu”, os diálogos consigo mesma tendem a desaparecer e a criança inicia um processo de afirmação de si, ela adota seu próprio ponto de vista, e uma personalidade particular, ela passa a ter sua própria perspectiva, com referência de si, ela se distingue do outro.

Essa etapa de afirmação de si tem aspecto de uma crise, a crise de oposição, e são muito frequentes os conflitos interpessoais, a criança se opõe ao não eu, pois através desse confronto ela testa a independência de sua personalidade, ela também se esforça para conseguir um papel de destaque e ter o status de vencedora, busca uma superioridade pessoal, e também tem o desejo de propriedade das coisas, pois são extensões de si, com a posse do objeto ela busca assegurar a posse de sua própria personalidade.

Esse exercício de oposição juntamente com os progressos da função simbólica faz com que a criança deixe de se confundir sua existência com tudo que faz parte dela. Com esse progresso, ela deixa de ser facilmente modificada pelas circunstâncias.

Após essa crise, inicia-se um momento mais positivo com o estágio personalista. Primeiramente apresenta-se uma etapa de sedução, a criança se esforça para obter a admiração dos outros, para assim conseguir admirar a si mesma. Em um segundo momento, segue-se a fase da imitação, ela imita as pessoas que a atraem, se reaproximando do outro que estava negando, incorpora as atitudes e o papel social do outro, enriquecendo o seu eu.

No estágio personalista a expulsão e incorporação do outro são complementares e ocorrem alternadamente para a formação do eu, a criança nega o outro, se diferencia, mas também incorpora características desse outro para enriquecer sua personalidade. (Galvão, 1995).

Para Wallon (1995), as emoções têm papel crucial no primeiro ano de vida, pois a relação do bebê com o mundo é mediada pelo outro, ele precisa desse para suprir suas necessidades mais básicas. O bebê chora, grita e se contorce, as emoções acompanhadas de alterações orgânicas provocam alterações na mímica facial, a emoção tem um caráter contagioso, provoca alteração no tônus (tensão) muscular, que mobiliza o outro, o bebê desencadeia no outro reações de ajuda.

O outro, ao interpretar a ação inicialmente orgânica do bebê, atribui a ela um sentido social, ele vai estabelecendo correspondência entre suas ações e as do ambiente, e então suas ações se tornam cada vez mais intencionais, e passa a ser uma expressão, uma afetividade exteriorizada. No segundo semestre o bebê já possui emoções bem diferenciadas como alegria, perplexidade, medo, cólera.

A criança sente as variações tônicas ao mesmo tempo que elas ocorrem, a modelagem do corpo feita pela atividade do tônus muscular permite à criança tomar consciência do seu estado emocional e exteriorizá-lo. As emoções podem ser consideradas como a origem da consciência pois elas exprimem e fixam para o sujeito disposições específicas de sua sensibilidade, e serão ponto de partida de sua consciência pessoal por intermédio do grupo, esse lhe dirá fórmulas de ação, instrumentos intelectuais para que possa efetuar distinções e classificações para o conhecimento de si mesma e das coisas.

Ainda de acordo com Wallon (1995), a emoção se nutre do efeito que ela causa no outro através do contágio, na ausência de plateia. As crises emocionais perdem a sua força e deixam de fazer sentido. Devido ao caráter contagioso, as emoções propiciam relações interindividuais em que se diluem os contornos da personalidade de cada um e perde-se a noção de sua individualidade, pois causam um enorme envolvimento, gera uma comunhão imediata, como se fossem ambos uma só pessoa unidos pela emoção.

As emoções são a primeira forma de adaptação ao meio e tendem a ser substituídas por outras formas de atividade psíquica, as funções intelectuais vão ganhando mais importância na interação com o meio, mas essa atividade intelectual, que tem a linguagem como principal elemento, depende do coletivo. A emoção permite acesso a linguagem, ela está na origem da atividade intelectual, pois ela proporciona interações e acesso ao universo simbólico da cultura (Wallon, 1995).

A atividade intelectual e as emoções apresentam um antagonismo de natureza paradoxal, a elevação da temperatura emocional impede a reflexão objetiva e impede a necessidade objetiva das operações intelectuais, atrapalhando a percepção do real, porém se usar a atividade intelectual para compreender as emoções os efeitos delas são reduzidos, a relação entre elas é ao mesmo tempo de filiação como de oposição.

Ainda de acordo com Wallon (1995), a função postural é de extrema importância, pois ela mobiliza pessoas, como vimos, devido a seu contágio emocional. Em um primeiro momento, se volta para a expressão afetiva, depois serve para movimento e exploração do mundo físico. A função postural também está ligada à atividade intelectual reflexão gera mudanças nas expressões faciais, o corpo adota uma posição propícia a percepção.

Na infância a criança reage corporalmente aos estímulos exteriores adotando posturas ou expressões de acordo com as sensações experimentadas, dessa forma ela vai tomando consciência das realidades externas, a criança com isso é capaz de imitar, usar os gestos para tornar presente uma ideia ausente, são os gestos simbólicos ou simulacro, o ato motor sofre um processo de internalização, resultando na redução da motricidade exterior.

Galvão (1995) aponta que, para Wallon, a criança inicialmente faz gestos globais que vão se especializando, cada vez mais adequado às características dos objetos, requer aprendizado sobre o uso próprio dos objetos e maturação das funções nervosas. Apenas com o tempo a criança consegue obter um controle voluntário dos atos motores, esse controle exige disciplinas mentais, que são a capacidade do sujeito controlar suas próprias ações, exige amadurecimento dos centros de inibição e discriminação que ocorre por volta dos seis, sete anos de idade. Antes disso, a criança tende a reagir indiscriminadamente aos estímulos exteriores e não consegue controlar o foco de sua atenção.

A linguagem é de suma importância ao desenvolvimento do pensamento infantil, ela exprime o pensamento e a estrutura. A criança com ela, não se limita somente ao que está presente, mas pode lembrar e trazer à tona coisas passadas e planejar o futuro, os objetos e situações passam a ter equivalentes imagens e símbolos operados no plano mental, mudando a forma da criança se relacionar com o mundo.

A criança possui uma forma diferente de pensamento, os termos se associam independentemente de sua significação mais por critérios afetivos ou sob aspectos sensório-motores da linguagem como analogias fonéticas e assonâncias. A criança pode associar uma ideia à outra mais pela sonoridade.

Ainda como retrata Galvão (1995) a respeito dos conceitos de Wallon a primeira forma de pensamento infantil é o pensamento sincrético, esse tem um caráter confuso e global, mistura sujeito e objeto os objetos entre si, os vários planos do conhecimento, tudo pode estar ligado a tudo, as coisas se combinam de forma inusitada se aproxima das associações livres da poesia. Possui uma definição tautológica, define o termo pela repetição dele. Na fala da criança há o fenômeno de elisão, que gera a impressão de que faltam pedaços na sua fala, ao responder uma pergunta dá preferência a afetividade do que responder ela em si, pois é difícil para a atividade mental da criança inibir temas revestidos de forte carga afetiva, discriminar temas "parasitas" e inibi-los em favor dos temas que norteavam anteriormente o discurso.

A impregnação afetiva faz-se presente também nas definições do real, tende a representar os objetos e situações como um conglomerado em que se misturam os motivos afetivos e objetivos de suas experiências, que só fazem sentido para a própria criança. A simbolização é decisiva para a mudança desse pensamento, pois a criança consegue fazer uma representação mais objetiva do real, substitui referências pessoais por signos convencionais, possui referências mais objetivas para descrever as coisas, consegue distinguir sujeito e objeto. O sincretismo é muito fecundo na criação artística, pois ao fazer relações inéditas ela cria algo novo, embora seja um obstáculo para o conhecimento objetivo do real

Já no pensamento categorial, com as contribuições do estágio personalista, a uma redução do sincretismo do pensamento, pois há uma diferenciação do eu e do outro, há a

capacidade de formar categorias, organizando o real, gerando uma objetivação do real, consegue separar qualidade e coisa, consegue fazer uma análise, uma síntese, uma generalização e uma comparação, possui um amadurecimento dos centros de inibição e discriminação, gerando controle voluntário de seus movimentos.

O processo desse pensamento depende de fatores de origem social, como a linguagem e o conhecimento, pois o pensamento se apropria das definições feitas pela cultura, para realização das diferenciações e as classificações. Conforme aponta Galvão (1995) sobre os conceitos de Wallon.

Com base nesses pressupostos, Wallon defendia uma educação da pessoa completa, que adequasse aos objetivos e métodos pedagógicos às necessidades infantis nos planos afetivos, cognitivos e motores, não considera o desenvolvimento intelectual como meta máxima e exclusiva da educação, mas um meio para a meta maior que é o desenvolvimento da pessoa. Para o autor, a escola deve refletir a respeito de suas dimensões sociopolíticas e deve se preocupar com seu papel no movimento das transformações da sociedade. A educação deve ter como meta a pessoa como um todo, ela deve ser promotora do desenvolvimento.

Os progressos da inteligência se dão no sentido de uma compreensão cada vez mais diferenciada e objetiva do real, e um estado de máxima diferenciação entre o eu e o outro. Há uma relação de interdependência entre o desenvolvimento intelectual e o conhecimento, o uso preciso e ordenado das palavras é uma manifestação de eficiência e rigor do processo mental, pois a aprendizagem linguística é um importante auxiliar no progresso do pensamento. Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, se organizar.

Para a formação do eu é necessário a expulsão e incorporação do outro, por isso a escola deve proporcionar atividades de aquisição e expressão, misturar as dimensões afetivas e subjetivas, portanto deve integrar arte e ciência.

O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. Com o desenvolvimento ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do meio. No início, ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões de seu contexto social. Com os progressos no campo da motricidade praxica, ganha autonomia para agir diretamente sobre o mundo dos objetos e, com a aquisição da linguagem (oral e depois escrita) adquire recursos cada vez mais sofisticados para interagir com o conjunto de técnicas e conhecimentos de sua cultura. Cada etapa do desenvolvimento define um tipo de relação particular da criança com seu ambiente, o que implica dizer que a cada idade é diferente o meio da criança (GALVÃO, 1995)

A criança ao participar de grupos variados, ela assume papéis variados, ora é filha, ora irmã mais velha, ora aluna, quanto maior a diversidade de grupos que ela participar mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que enriquecerá sua personalidade.

Conforme aponta Galvão (1995) o professor deve ter clareza dos fatores que provocam os conflitos, pois assim ele conseguirá compreender e orientar a manifestação de suas reações emocionais e ficará mais fácil de encontrar caminho para solucioná-los através da reflexão, pois quando a razão é usada para entender a emoção reduz seus efeitos. As emoções têm um caráter contagioso, portanto, o professor não se deve deixar contaminar pelo descontrole emocional das crianças, mas contaminá-las com sua racionalidade. Depois de vivenciar a crise o professor deve buscar entender a causa dela, refletir sobre ela, pois durante ela as pessoas estão sob influência da emoção. Existem dois principais tipos de conflitos escolares: as crises de oposição, e as dinâmicas turbulentas.

As crises de oposição se caracterizam pela recusa dos alunos a uma proposta feita pelo professor simplesmente para exercer a oposição, elas são necessárias para diferenciação eu-outro feita pela criança, não é contra o professor, mas contra seu papel como elemento diferenciado, a recusa do outro, negação do outro, para exercer a autonomia de sua personalidade. Muitas vezes esse tipo de crise revela uma necessidade de autonomia, e então o educador deve investir em práticas que dê aos alunos maior autonomia e responsabilidade, deve-se desenvolver com os alunos condutas de cooperação e solidariedade.

As dinâmicas turbulentas caracterizam-se por condutas de dispersão, agitação e impulsividade motora, nelas o professor costuma manter o controle e através das advertências, não possuem significado positivo, apenas consomem energia, devido ao gasto de energia que se tem com eles chama-se conflitos entrópicos. Ele revela a inadequação da escola que exige uma determinada postura, sem considerar que a criança até sete anos não tem disciplina mental para controlar seus atos motores, a escola deve reduzir o tempo das atividades desse tipo, permitir que as crianças prestem atenção em diferentes posturas, fazer atividades que permitem diferentes posturas e que não exigem contenção do movimento o tempo todo, e atividades que realmente atraiam a atenção das crianças. A criança pode estar sentada e parada e não prestar atenção, como também pode estar em constante movimento e prestando atenção. Neste último caso, deve-se permitir que a criança se movimente, pois o movimento auxilia a atividade intelectual. O ato de movimentar-se é uma expressão do pensamento e isso é muito evidente na criança pequena em que o funcionamento mental se projeta em atos motores. O ato de impedi-la de se movimentar, torna-se um obstáculo à sua aprendizagem.

Segundo Galvão (1995), Wallon reflete sobre o papel político da educação, para ele a escola deve ter claro o projeto de sociedade que quer, diferentemente da escola tradicional da época que priorizava a ação dos adultos sobre a juventude e desconsiderava os interesses sociais da educação, levando a um individualismo, a escola deve priorizar o indivíduo e os interesses próprios da criança. Para Wallon a escola deveria ter como projeto, o modelo de uma sociedade socialista, caracterizada pela democracia e justiça social. Ele cria, juntamente com Langevin, um projeto educacional intitulado Projeto Langevin-Wallon que propunha profundas mudanças no ensino, buscava acabar com a seletividade do sistema e organizar os âmbitos do sistema de ensino em torno do princípio de justiça social e os apoia sobre o conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento, sobre a psicogênese da pessoa completa.

1.2. A vida e a teoria de Vigotski

Lev S. Vigotski foi um dos principais fundadores da psicologia histórico-cultural, visava compreender o sujeito em sua historicidade, fez seus estudos fundados no materialismo histórico-dialético, buscava compreender o psiquismo humano como um processo histórico e cultural.

Nasceu em 1896 em Orcha e um ano depois mudou-se para Gomel. Seu sobrenome era Vigodski, mas mais tarde ele alterou a grafia de seu sobrenome para Vigotski por acreditar que sua família vinha originalmente da cidade de Vigotovo. Viveu em um meio muito intelectualizado, tinha uma excelente biblioteca em casa e seus pais costumavam debater com os filhos e amigos os mais diferentes assuntos.

Seu pai Semion Lvovitch Vigodski era chefe de departamento em um banco e representante de uma companhia de seguros, valorizava o universo dos livros e da cultura de modo geral, ele conseguiu fazer abrirem uma biblioteca pública em Gomel. Sua mãe, Cecília Moiseevna, era professora formada, mas que não exercia a profissão, dominava vários idiomas, Vigotsky aprendeu desde cedo com ela diversas línguas e a apreciar poesia.

Seus pais buscavam oferecer aos seus filhos uma educação de alta qualidade. Por seus pais não considerarem o ensino público de Gomel adequado, a maior parte de sua educação formal não foi realizada na escola, inicialmente ela foi coordenada por sua própria mãe, mas mais tarde seus pais contrataram um tutor que estimulava seus alunos a pensarem de modo original.

Na infância possuía como passatempos colecionar selos, jogar xadrez e escrever cartas em esperanto. Quando jovem, ele gostava de participar de grupos de discussão, ler poesia e assistir peças teatrais, o que demonstra seus gostos pela cultura e pelo conhecimento, e que seu meio intelectualizado influenciou seus gostos, sua formação e a formulação de sua teoria.

Sua infância e juventude transcorreram no período em que antecedeu a queda do império Russo que tinha concentração de poder nas mãos do czar. O ideário da população era o ideário de uma revolução havia um grande entusiasmo à cultura e isso influenciou Vigotski a se aproximar ainda da cultura.

Oliveira e Rego (2010) citam Angel Rivier que aponta que há relações entre as discussões realizadas todas as tardes, durante o chá vivenciado no ambiente doméstico de Vigotski, com algumas de suas concepções posteriores sobre o processo de internalização e do diálogo social feito por ele, o que novamente demonstra a influência do ambiente familiar na elaboração da sua teoria.

Aos 15 anos, ingressou em um colégio judaico, onde frequentou seus dois últimos anos e recebeu medalha de ouro pelo seu desempenho. Apesar disso, por ser judeu, teve dificuldades em ingressar na faculdade, pois os judeus disputavam por sorteio vagas limitadas nas universidades e eram impedidos de exercerem certas profissões. Em 1913 ingressou em medicina, e passou a morar em Moscou, mas transferiu sua matrícula para a Faculdade de Direito, pois só tinha escolhido o curso por influência dos pais.

Devido a sua formação humanista, posteriormente, quando ingressa no campo da psicologia ele possui uma abordagem que considera uma perspectiva histórica com um enfoque dialético. Com mais de 30 anos, e por conta de sua intenção em trabalhar com problemas neurológicos para compreender o funcionamento psicológico humano, voltou a estudar medicina.

Ao mesmo tempo que seguia sua formação principal, passou a frequentar a Faculdade de História e Filosofia da Universidade do Povo de Chaniavski. As titulações dessa instituição não eram reconhecidas pelas autoridades educativas russas, mesmo assim o ambiente intelectual era de grande efervescência e reunia grande pensadores, perseguidos por razões

políticas. Essa formação, e seu contato com grandes teóricos, permitiu que aprofundasse seus estudos em psicologia, filosofia e literatura historiografia, estética e linguística que foi muito importante para sua produção a respeito da importância do meio, da cultura sobre o desenvolvimento do indivíduo, e da linguagem para o pensamento.

O período dos estudos universitários de Vigotski coincidiram com os anos anteriores a revolução soviética e sua conclusão com o estado revolucionário de 1917. Vigotski era filho de uma revolução, pois teve sua formação em um momento revolucionário, suas ideias foram influenciadas por esse ideal, se dedicando ao projeto de fazer uma nova sociedade e desenvolver uma nova cultura. Foi nesse contexto que iniciou os estudos mais relacionados ao campo psicológico, conforme descrevem Oliveira e Rego (2010) .

Em 1917 retornou a Gomel para terminar seu curso na Universidade de Moscou, e vivenciou um cenário muito difícil tanto politicamente quanto para sua família. Em sua volta, havia ocorrido a queda do império czarista, e vários partidos ideológicos disputavam poder e a adesão dos cidadãos. Um de seus irmãos adoeceu de tuberculose, falecendo em 1918. Sua mãe, que também tinha tuberculose, adoeceu ainda mais. Poucos meses depois, ele perdeu outro irmão para a febre tifoide. Em 1920 contrai a tuberculose.

De 1918 a 1924 lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados à literatura, ciência e psicologia e se preocupava com temas ligados à pedagogia. Ajudou a criar o Museu da Imprensa de Gomel, fundou uma editora e uma revista literária, foi coordenador da divisão de teatro do Departamento de Educação do Povo de Gomel participando da seleção do repertório, da montagem e direção das peças e editou a seção de teatro de um jornal local.

Como estava envolvido na vida cultural da cidade, conheceu várias figuras importantes no cenário cultural, tanto de Gomel como de outras localidades. Ele foi professor

e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa.

Vigotski passou a ocupar lugar de destaque na história da psicologia soviética, realizou uma palestra no Congresso Russo de Psicologia, um dos principais encontros dos cientistas ligados a psicologia. Neste encontro causou grande admiração por suas ideias revolucionárias a respeito do comportamento consciente humano e foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, considerada a instituição mais relevante da psicologia soviética.

Assumiu a coordenação da subseção de educação e treinamento de crianças com deficiências físicas e mentais do Departamento de Proteção Legal e Social de Menores. Por conta disso, foi escolhido para representar a ex-União Soviética, a convite do governo inglês, em um congresso que aconteceu em Londres em 1925, sobre a educação de crianças com problemas auditivos e de fala.

Apesar da doença, ele possuía um ritmo de produção intelectual muito acelerado. De 1924 a 1934, os últimos 10 anos de sua vida, Vigotski concentrou uma intensa produção. Ele faleceu em Moscou, em 11 de junho de 1934, morreu com 37 anos, vítima de tuberculose. Possuiu 300 trabalhos científicos, porém a publicação de suas obras foi proibida na ex-União Soviética, devido à censura 1936-1956, do totalitário regime stalinista.

Para Vigotski o mundo que nos relacionamos é interpretado pelos outros, o que aprendemos e tornamos nosso se estabelece com uma relação social significativa, nela internalizamos o significado da ação, que é criado na relação. Isso ocorre, por exemplo, quando a criança estica a mão para tentar pegar um objeto e o adulto significa aquela ação como apontar; ela então passa a fazer esse gesto, direcionado ao adulto, para que pegue e não mais como tentativa de alcançar o objeto, pois essa ação foi ressignificada. O movimento de

pegar se transforma no ato de apontar - como mostra o autor. O desenvolvimento humano se produz, assim, na história e na cultura, em meio aos processos de significação.

Devido a sua admiração pela poesia, ele possuía extrema sensibilidade a problemática da linguagem, do signo e do símbolo. Diferentemente da psicologia subjetiva que defendia os fenômenos psíquicos como manifestações do espírito, e diferentemente da naturalista científica, que considerava a atividade consciente do homem como mero resultado da evolução, Vigotsky, influenciado por Marx e Engels acreditava que as origens das formas superiores de comportamento deveriam ser buscadas nas condições sociais da vida, que foram historicamente formadas.

A teoria que ele formulou é conhecida como abordagem histórico-cultural, pois a sociedade, o meio, a cultura e a historicidade são aspectos que ele considerava essenciais na constituição do psiquismo. Ele defende que o funcionamento psicológico se desenvolve nas relações sociais e que se desenvolvem dentro de uma determinada cultura em um determinado processo histórico - essas relações sociais também são responsáveis por produzir cultura. Em meio à cultura, os instrumentos são inventados e aperfeiçoados ao longo da história humana, modificam as relações humanas e modificam o modo de trabalho e, com isso, os fenômenos psicológicos - que, por sua vez, são considerados processos históricos.

Para Vigotski, Luria e Leontiev, conforme aponta Oliveira e Rego (2010), há dois períodos na filogenia humana, a evolução biológica e a história humana, essa última separa o comportamento dos seres humanos dos animais pela presença da cultura, são leis sócio-históricas que explicam o desenvolvimento do homem através da cultura. O ser humano se baseia nos conhecimentos presentes na história da humanidade, acumulados e passados por gerações, as características especificamente humanas são desenvolvidas culturalmente em processos de interação.

Para Marx e Engels, conforme apontam Oliveira e Rego (2010), foi com a liberação das mãos para o trabalho que iniciou-se a necessidade de uma nova forma de comunicação, que foi a linguagem, pois para realizar o trabalho coletivo para fabricação dos primeiros instrumentos ela se fez necessária. O homem possui as funções elementares, que são biológicas e as funções superiores que são sociais, culturais e voluntárias como a atenção e memória voluntárias, a capacidade de planejamento, a linguagem, etc. Eles permitem o controle do indivíduo sobre o ambiente, através da realização consciente de processos. Os processos especificamente humanos estão em constante transformação, a cultura e o pensamento marca os seres humanos como espécie distinta, a mediação pela cultura, para Vigotsky é o que define o funcionamento psicológico.

Não agimos diretamente sobre o mundo, mas nossa ação é mediada por instrumentos, signos, pelo outro. A habilidade de introduzir um signo marca o comportamento humano e a cultura. Nós temos os símbolos e a cultura internalizados, interagimos, pensamos e interpretamos o mundo através deles.

“O uso de símbolos e signos transformou radicalmente a história humana, que passou a ser a história do desenvolvimento desses ‘meios de comportamento auxiliares artificiais’ e a história do controle do homem sobre si mesmo.” (BRAGA, 2010)

Para Vigotski, conforme aponta Braga (2010) os signos podem ser utilizados como instrumentos, chamando-os de “instrumentos psicológicos”, para se lembrar de algo por exemplo, pode-se utilizar da anotação em um caderno, essa serve de signo para a recordação, enquanto os instrumentos são utilizados para o controle da natureza, os signos são utilizados para comunicação e a autorregulação. A utilização de signos é marcada historicamente, as representações da realidade foram organizadas em sistemas simbólicos, permitindo a comunicação, a interação e a organização do real.

O outro também medeia nossa relação com o mundo, com as outras pessoas e com nós mesmos, esse outro não está presente apenas fisicamente mas na apropriação que fazemos de signos e símbolos, no uso que fazemos de objetos sociais, que está mediado pela cultura, por signos e símbolos. Para Vigotski, a linguagem interior é mediada pela linguagem social, e o pensamento, pela palavra, o que pensamos, dizemos para nós mesmos, vem do social que foi internalizado, e o pensamento é feito pela palavra, a palavra dá corpo ao pensamento, pensamos através da palavra.

A internalização para Vigotski é a reconstrução interna de uma operação externa, o plano externo é a base para a construção do plano interno, para ele qualquer função psicológica superior foi externa, ela foi uma relação social entre duas pessoas, esse fenômeno social é transformado em fenômeno psicológico. Nós internalizamos aquilo que significamos do vivido nas relações sociais que vivenciamos, e elas compõem nosso psiquismo, nossas funções psicológicas superiores.

Braga (2010) aponta que para Vigotski a constituição das formas de ação e da consciência de cada sujeito se dá nas relações sociais. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiramente no plano social e depois no individual, originam-se de relações reais entre indivíduos humanos.

Para Wertsch, ainda conforme Braga (2010), Vigotsky propõe a transição da fala social fora do indivíduo para a fala social dentro do indivíduo, a internalização é uma apropriação da cultura.

“...no desenvolvimento inicial, a atenção e a ação da criança são dirigidas pela fala do outro (fala social). Depois, a criança vai gradualmente usando a fala para afetar a ação do outro (fala comunicativa), ao mesmo tempo em que ela usa a fala para si (fala egocêntrica). Aos poucos essa fala para si passa a organizar e guiar a ação da própria criança (autorregulação) e ela aumenta em termos quantitativos (a criança fala para si como fala para o outro). Aos poucos, a fala egocêntrica se internaliza, dando lugar ao discurso interno (que também é social).” (BRAGA, 2010, p. 27)

A fala então passa por um processo para se tornar interna, o outro fala para a criança, depois ela fala para o outro, e fala para si, depois essa fala se torna internalizada, compondo o pensamento da criança, que tem origem social. Para Luria, conforme cita Braga (2010) há mudanças cruciais que a linguagem possibilita ao homem, designa objetos e acontecimentos mesmo quando estão ausentes, possibilidade de generalização relacionando coisas em categorias e a possibilidade de transmitir informações, ela modifica o pensamento do homem, e o modo desse se relacionar com o mundo.

Segundo Vigotski, conforme aponta Braga (2010), a fala tem um papel crucial na organização das funções psicológicas superiores, ela está presente no planejamento da solução de um problema no controle do comportamento do experimentador (quando a criança lhe faz perguntas) e da própria criança (fala egocêntrica). Inicialmente essa fala segue a ação, depois ela se desloca para o início da atividade, para pensar sobre a ação e como ela será feita. Para ele durante o processo do desenvolvimento humano o que muda não são as funções mas as relações entre elas, para a criança o pensamento é determinado por sua memória, para descrever algo, ela lembra desse algo e relata o que lembrou, já para o adolescente recordar é pensar, memorizar passa a ser estabelecer relações lógicas, as conexões por trás das palavras são muito distintas na criança e no adulto.

Como ainda destaca o autor, uma atividade que distingue o homem dos animais é a significação, atribuir significados às coisas. Por exemplo, o adulto significa quando o bebê estica as mãos para pegar algo distante, quando o adulto vem e ajuda, o apontar passa a ser um gesto para o outro, mais tarde a criança compreende seu gesto de apontar e passa a apontar com a intenção de causar essa reação de ajuda nos outros, torna-se um meio de estabelecer relações. O homem atribui significados nas ações e no mundo, o que possibilita formas mais complexas de se relacionar com o meio.

O movimento cultural passa por três estágios “em si, para os outros, para si” pois não nos relacionamos em um mundo físico bruto mais interpretado pelos outros. Nós nos tornamos nossos significados partilhados. Primeiramente fazemos um ato em si, o outro ao significar esse faz com que passemos a fazer para o outro e desencadear uma reação nesse, posteriormente passamos a fazer ele para nós mesmos, internalizando o que foi relação com o outro.

O homem se constitui como ser humano através das relações sociais, conforme aponta a psicologia sócio-histórica, nascemos em um determinado momento histórico, em uma determinada cultura, em um determinado contexto social, somos influenciados pelo que nos antecede, pela história humana. “A história de nossa vida caminha de forma a processarem todos uma história de vida integrada com outras muitas histórias que se cruzam naquele momento” (Martins, 1997, p. 113). E ainda: “A internalização não pode ser entendida como adoção passiva do conhecimento previamente apresentado à criança pelo adulto. Antes, é um processo de reconstrução mental do funcionamento interpsicológico” (Martins 1997, p. 117). Desse modo, a criança internaliza o que foi apreendido na relação social, ressignificando ela, e constituindo como parte de si, de seu funcionamento psicológico superior.

Para Vigotski, conforme aponta Martins (1997) a interação entre membros mais experientes e menos experientes de uma cultura é de suma importância, pois é através dessa interação que a criança aprende como abordar e resolver problemas, é através da internalização e da ajuda do outro que ela aprende a resolvê-los de forma independente, pois esse outro age na zona de desenvolvimento proximal da criança - o que atualmente ela precisa de ajuda, posteriormente não precisará mais, quando se tornar desenvolvimento real, ou seja ter terminado de se desenvolver na criança, quando isso acontece ela conseguirá agir por si mesma sem necessitar da ajuda de um outro, um adulto ou outra criança mais experiente.

“Ora, a aprendizagem desenvolvida na escola é uma fonte importante de expansão conceitual. Afinal, a escola é um ambiente, ou pelo menos deveria ser, privilegiado para fornecer o suporte necessário à ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado” (Martins, 1997, p. 119)

A escola, portanto, possui um importante papel de apresentar à criança o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, ela deve apresentar os valores da sociedade moderna juntamente com formas de conduta e de sociabilidade.

CAPÍTULO 2: CRISE E CONFLITO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De maneira geral, o desenvolvimento pode ser definido como o conjunto de processos de transformação que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo. Esses processos de transformação estão relacionados com três fatores:

“ 1) a etapa de vida que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e 3) experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas. Enquanto o primeiro destes fatores introduz uma certa homogeneidade entre todos os seres humanos que se encontram em uma determinada etapa (por exemplo, os adolescentes), o segundo introduz uma certa homogeneidade entre aqueles que têm em comum o fato de viver uma mesma cultura, no mesmo momento histórico e dentro de um determinado grupo social (cultura ocidental, década de noventa, classe média, por exemplo), e o terceiro dos fatores introduz fatores idiossincráticos que fazem com que o desenvolvimento psicológico, apesar de apresentar semelhanças de umas pessoas a outras, seja um fenômeno irrepetível que não ocorre de uma mesma maneira em dois indivíduos diferentes” (PALACIOS, 1995 apud OLIVEIRA, TEIXEIRA, 2002, p. 24)

Conforme podemos ver, o desenvolvimento sofre influências do contexto externo ao indivíduo e, embora siga leis gerais do desenvolvimento comuns para todos, ainda há grande espaço para singularidades, pois cada indivíduo tem seu próprio conjunto de experiências particulares, portanto, o que torna o desenvolvimento dele único.

Há, no entanto, diversas formas de se compreender o desenvolvimento e de se trabalhar a sua periodização, tais como as propostas por Wallon, Vigotski, Piaget, autores cujos trabalhos têm repercutido na Educação. Dentre outros autores, no presente trabalho, focaremos nas propostas dos dois primeiros por considerarem que a criança se desenvolve em um determinado contexto histórico-cultural, em um determinado tempo, em uma determinada cultura, em um contexto familiar - e seu desenvolvimento sofre influências disso.

Para esses autores, o desenvolvimento infantil não é um processo contínuo, nele há momentos em que os fenômenos ocorrem de forma mais rápida ou mais lenta, momentos em

que o centro do processo se coloca em alguma função psicológico ou domínio funcional, como a fala ou a motricidade. Nesse processo, também há conflitos e períodos mais estáveis e os períodos críticos, como veremos a seguir.

2.1. O desenvolvimento cultural da criança na teoria vigotskiana: entre os períodos estáveis e os períodos críticos

No processo de desenvolvimento, conforme aponta Vigotski (1997) há os períodos estáveis que são os anos em que não ocorre a crise, em que o desenvolvimento ocorre de uma forma mais lenta e gradual, neles as mudanças na personalidade são quase imperceptíveis, e há os períodos críticos, em que o desenvolvimento ocorre de forma crítica e violenta, trazendo mudanças bruscas e marcantes.

Nos períodos estáveis o desenvolvimento da personalidade "ocorre de forma leve e gradativa, muitas vezes não é percebido pelo outro. Contudo, Vigotski acrescenta que se fosse estabelecida uma comparação entre o início da idade estável e o seu fim, seria possível perceber a diferenciação qualitativa e importante daquilo que ocorreu no desenvolvimento durante esse período" (Lemos, Magiolino e Silva, 2022, p. 5). A maior parte da infância se centra nos períodos estáveis, porém na viragem de uma idade estável para outra, verifica-se no decorrer do processo de desenvolvimento que enormes e importantes transformações na personalidade da criança são operadas, nessa passagem de uma idade para outra geralmente é marcada por crises que podem ser mais ou menos violentas. No período crítico, como as mudanças na personalidade ocorrem de forma brusca, é comum as pessoas perceberem as alterações no modo como a criança age, esse período também pode causar sofrimento na criança.

Os períodos críticos, se caracterizam pelo fato de que em um período de tempo curto há mudanças bruscas e marcantes na personalidade da criança. As crises surgem de forma quase imperceptível, sendo difícil identificar seu começo e seu fim em relação às idades contíguas. Neles há um período de agudização da crise, nele ela se torna mais intensa, isso que os diferencia das idades estáveis, as rupturas que ocorrem no psiquismo infantil a partir das crises mudam por completo a personalidade da criança.

Há sintomas típicos desses momentos em que a crise se torna mais aguda, são eles: reatividade à educação, quedas no rendimento escolar e diminuição geral da capacidade de trabalho, o aparecimento de conflitos mais ou menos agudos entre a criança e as pessoas do seu entorno, sofrimento por dolorosas vivências e conflitos íntimos, dentre outros menos marcantes. A manifestação de tais sintomas não é uma regra, conforme alega Vigotski (1997), pois há muitas crianças “em crise” que não apresentam dificuldades educativas, tampouco de rendimento escolar e de trabalho.

Em seu trabalho, o autor argumenta que as idades estáveis têm sido estudadas com muito mais detalhes do que aquelas caracterizadas pela crise, em que o desenvolvimento ocorre de forma diferente, trazendo grandes mudanças na personalidade da criança. As crises foram descobertas de forma puramente empírica, não foram sistematizadas ou incluídas na periodização do desenvolvimento infantil, de forma geral. Muitos pesquisadores questionam a necessidade interior de sua existência e a vê-la como “doença” do desenvolvimento, como um desvio da norma. Pesquisadores ocidentais à sua época, conclui Vigotski (1997), foram incapazes de dar uma explicação teórica de seu verdadeiro significado.

O trabalho desse autor se volta à tentativa de sistematizá-lo e dar uma explicação científica ao período crítico e integrá-lo no esquema geral do desenvolvimento infantil. É

importante assinalar que a peculiaridade referente a reatividade a educação nos períodos críticos serviu de ponto de partida para seu estudo empírico.

Para Vigotski (1997), um número grande de crianças que estão em seu período crítico de desenvolvimento são difíceis de educar, como se elas estivessem evitando a influência do sistema de educação que recentemente garantiu o curso normal de sua educação e ensino. O desempenho no estudo diminui, há queda no interesse pelas aulas e diminui sua capacidade geral de trabalho. A manifestação desses períodos críticos é diferente em diferentes crianças, mesmo em crianças muito parecidas em seu desenvolvimento e posição social, o curso da crise apresenta muito mais diferenças que nas idades estáveis. As condições internas e externas sobre a crise são tão importantes e profundas que alguns autores se perguntavam se a crise não era produto exclusivo das condições externas. As condições externas determinam o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos. O estudo dos índices relativos mostra que a lógica interna do desenvolvimento que provoca a necessidade de períodos críticos, de viragem, e não a presença ou ausência de condições externas específicas.

Como argumenta o autor, se compararmos uma criança em seu período crítico, com ela mesma na idade anterior ou posterior à crise, em relação a facilidade ou dificuldade em seu processo educativo, veremos que toda criança é mais difícil de educar no período crítico que em uma idade estável, também veremos que nesse período toda criança diminui seu rendimento escolar. Ao analisar o período crítico, todos o percebem como bem mais destrutivo do que criador em comparação aos períodos estáveis. Durante o progressivo desenvolvimento da personalidade, há uma ininterrupta criação de algo novo, que se freia, provisoriamente nos períodos críticos, neles há uma extinção, decomposição de tudo que se formou na etapa anterior e caracterizou a criança, a criança perde o interesse pelo o que antes

orientava toda a sua atividade. Muitos autores acreditam que os períodos críticos têm caráter puramente negativo, divergindo do caráter positivo e criador das idades estáveis.

Para Vigotski, portanto a crise não é algo negativo:

“Contudo, a crise, para Vigotski, não pode ser negatizada, pois ela é fundamental para entender os tais pontos de viragem do desenvolvimento que revelam a dimensão dialética e revolucionária do processo: o desenvolvimento inverso – que quer dizer a extinção da velha estrutura – que dá origem aos novos aspectos da personalidade da criança. Dessa forma, mais do que uma dimensão destruidora, há um elemento criador na crise.” (Lemos, Magiolino e Silva, 2022, p. 6)

A crise reestrutura a personalidade da criança por inteira, tendo portanto um aspecto criador, nela há também sempre uma nova formação central no desenvolvimento da criança. Em um momento curto de tempo ela traz mudanças bruscas na personalidade dela, mudando sua forma de atividade.

Conforme assinala Vigotski (1997), comentando os trabalhos de sua época, a primeira idade crítica identificada e descrita foi a dos 7 anos, caracterizada pela transição ao período escolar. Nesse momento, a criança já não é mais pré-escolar, mas também não é adolescente. Ela, se diferencia tanto do pré-escolar como do adolescente e apresenta dificuldades no sentido educativo, o conteúdo “negativo” dessa idade se manifesta na alteração do equilíbrio psíquico, no caráter instável da vontade, humor, etc. Mais tarde, se identificou nos estudos da época, a crise dos 3 anos, descrita também como a fase da obstinação, da teimosia. Nesse breve período de tempo, a personalidade da criança passa por bruscas e inesperadas mudanças e, é difícil para o adulto educar a criança, pois é um período de conflitos internos e externos. Só posteriormente é que, nas investigações e estudos da época, se discutiu a crise dos 13 anos. Nesse momento, foi descrita como fase negativa da maturação sexual, caracterizada pelo baixo rendimento escolar, diminuição da capacidade de trabalho, a desarmonia na estrutura interna da personalidade, a redução e extinção do sistema de interesses anteriores, devido a esse teor negativo. Como ainda aponta Vigotski (1997), O. Kroh descreve esse período como

uma fase de desorientação no conjunto das relações externas e internas, nesse momento é maior do que em outros períodos a divisão entre o “eu” do indivíduo e o mundo.

A transição do primeiro ano à primeira infância é também um período crítico com seus próprios traços distintivos; Ademais, também há a crise pós-natal, que marca a mudança das condições de desenvolvimento no ato do nascimento, o mais peculiar período do desenvolvimento infantil, quando o recém-nascido se encontra em um meio novo, que modifica toda sua forma de vida - como ainda aponta Vigotski. Vemos então, na perspectiva teórica do autor, que a crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano, a crise do primeiro ano separa o primeiro ano de vida da primeira infância, a crise dos três anos é a passagem da primeira infância a idade pré-escolar, a crise dos sete anos configura o elo de ligação entre a idade pré-escolar e a escolar, e por fim, a crise dos treze anos coincide com a viragem do desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar a puberdade.

Com isso podemos compreender que a questão da periodicidade do desenvolvimento infantil de acordo com Vigotski (1997) abarca: crise pós-natal (do nascimento até os dois, três meses de vida); a crise do primeiro ano (dois meses a um ano); crise dos três anos, marcando o final da primeira infância (um ano à três anos),; a crise dos sete anos, marcando o final da idade pré-escolar (três anos à sete anos),; a crise dos treze anos ao final da idade escolar (oito a doze anos) e a crise dos dezessete anos, marcando o final da puberdade (catorze a dezoito anos).

No presente trabalho focaremos a nossa discussão apenas até a crise dos sete anos, pois coincide com o período da educação infantil que é o nosso campo mais específico de estudo.

2.1.1. Crise pós-natal e o primeiro ano

De acordo com Vigotski (1997) o desenvolvimento infantil se inicia pelo ato crítico do nascimento e se estende pela idade crítica que se segue, a crise pós-natal. Com o parto a criança se separa fisicamente de sua mãe, porém, ainda assim, ela é biologicamente dependente de um cuidador em suas funções vitais. O período pós-natal se configura como uma posição intermediária entre o desenvolvimento uterino e os períodos sucessivos à infância pós-natal.

Após o nascimento, por exemplo, muda a forma de se alimentar do bebê que antes era alimentado por osmose na placenta de sua mãe e passa a amamentar. Além disso, há a passagem do meio que era a placenta para o berço, mas sua comunicação é uma continuação da comunicação entre feto e a gestante, ainda que não tenha a conexão física direta entre ele, ele segue se alimentando de sua mãe, sendo essa alimentação intermediária entre a alimentação uterina e extrauterina.

Como ainda explica Vigotski (1997), o sono e a vigília possuem esse mesmo caráter dual e intermediário, há uma insuficiente diferenciação entre eles, períodos breves de sono se alternam com períodos breves de vigília. O recém-nascido frequentemente se encontra em estado intermediário entre sono e vigília, mais parecido com adormecimento, ele pode dormir com os olhos semiabertos e permanecer com eles fechados em estado de vigília, o pulso cerebral dele não se diferencia claramente do sono da vigília, o geral estado vital do recém-nascido é de adormecido.

De acordo com Vigotski, J. Lermitt e outros autores chegam à conclusão que o bebê em seus primeiros dias de sua vida extrauterina, continua sua existência uterina e conserva seus rasgos psíquicos: o bebê conserva, tanto em estado de sono quanto de vigília, a postura

embrional, é a postura favorita para ele dormir, e ele a conserva em estados de vigília tranquila. Só aos quatro meses se observa posturas diferentes durante o sono.

Os estudos apresentados por Vigotski, apontam para o fato de que o sono, assim como a alimentação, possuem um lugar intermediário entre o estado embrionário e pós-natal. Nessa linha, as funções animais do recém-nascido nos mostram que ele se encontra no limite do desenvolvimento uterino e extrauterino, pois ele carece de uma particularidade básica de animal, a capacidade de se mover sozinho pelo espaço, uma posição intermediária entre o feto e a criança que tenta se colocar de pé.

Podemos observar, por exemplo, segue o autor em sua argumentação, que no recém-nascido vários movimentos relacionados filogeneticamente com os reflexos de preensão do terceiro grupo de mamíferos. O bebê macaco se agarra com as quatro extremidades à pele da mãe e fica abaixo do peito com as costas para baixo, ele consegue permanecer em tal posição ao dormir e também ao acordar, e até mesmo com a mãe se movendo ele agarra tão forte que não se solta. No recém-nascido observamos movimentos relacionados a esse reflexo. Se nós colocarmos a mão, um dedo ou qualquer outro objeto alongado, a criança o agarra com tanta força que ela pode ser levantada no ar e mantida nessa posição por cerca de um minuto.

O recém-nascido possui um movimento intitulado de reação de MORO, que é um reflexo desencadeado diante de qualquer estímulo inesperado e súbito, nele as pernas e braços são separados simetricamente e depois voltam juntos em forma circular, também conhecido como reflexo dos braços em cruz, é uma reação de medo que se expressa em movimentos de preensão. As reações de medo são as mesmas que o reflexo de preensão que é comum em humanos e animais. A presença desse tipo de movimento demonstra a dependência biológica

do recém-nascido com sua mãe, que se inicia após o nascimento e é comum a todos os mamíferos.

Outra prova de que o período pós-natal deve ser considerado como período de transição entre o desenvolvimento uterino e extrauterino é o fato de que o desenvolvimento embrionário dos últimos meses, em caso de parto prematuro, pode continuar em condições extrauterinas, bem como em casos de atraso no parto e adiados os primeiros meses pós-natais podem passar em condições de desenvolvimento uterino, como destaca Vigotski (1997) em seus estudos.

Para o autor, o recém-nascido, na crise pós-natal, se separa de sua mãe e se encontra em período transitório entre intrauterino e o extrauterino, há a formação da vida psíquica do bebê durante esse período crítico, caracterizando o momento inicial do desenvolvimento da personalidade da criança.

“Si quisiéramos establecer, en términos generales, la nueva formación central y básica del período postnatal que surge por primera vez como producto de ese peculiar estadio de desarrollo y que es el momento inicial del desarrollo posterior de la personalidad, podríamos decir que esta nueva formación es la vida psíquica individual del recién nacido. Hay dos momentos que debemos señalar en esa formación nueva: la vida es inherente al niño ya en el período del desarrollo embrional, lo nuevo que surge en el período postnatal es que esa vida se convierte en existencia individual, se separa del organismo en cuyo seno fue engendrada y, como toda existencia individual del ser humano, está inmersa en la vida social de las personas que le rodean. Este es el primer momento. El segundo consiste en que esa vida individual por ser la primera forma de existencia del niño, la más primitiva socialmente es, al mismo tiempo, psíquica, ya que sólo la vida psíquica puede ser parte de la vida social de las personas que rodean al niño. “ (Vigotski, 1997)

Conforme podemos ver, ao explorar as palavras de Vigotski, após o nascimento a vida do recém-nascido se converte em existência individual, pois ele se torna fisicamente separado de sua mãe e, então, se encontra imerso na vida social; essa vida individual, é ao mesmo tempo psíquica, apenas a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam a criança, pois é através dela que o bebê interage com as pessoas à sua volta, sua vida psíquica expressa através dos gritos, espasmos, expressões faciais, se comunica com o outro, gerando

nele, através do contágio de suas emoções, reações de ajuda, de cuidado ou de afeto, essas que são necessárias à sobrevivência do recém-nascido.

Vigotski (1997) demonstra que a maioria dos autores reconhecem duas teses: que o recém-nascido tem no grau mais primário de seu desenvolvimento rudimentos de vida psíquica; e que essa vida psíquica possui natureza muito particular nesse período. Mas os que negam a existência de vida psíquica no recém-nascido se apoiam na ideia de que a maioria dos centros cerebrais estão imaturos, sobretudo o córtex cerebral que está vinculado com a atividade da consciência e também se apoiam no fato de que uma criança nascida sem córtex cerebral se comporta da mesma forma que uma nascida com ele em suas atividades vitais mais primitivas nos primeiros dias de vida.

Mas na verdade, argumenta o autor, nem todas as manifestações de nossa consciência estão relacionadas ao córtex cerebral, as atrações, afetos e instintos mais simples dependem dos centros subcorticais, que em certa medida já funcionam no cérebro do recém-nascido. Além de que uma comparação mais detalhada do recém-nascido sem córtex cerebral com um que possua, demonstrará que o primeiro, embora consiga fazer movimentos muito semelhantes, carece de movimentos expressivos.

Afinal, o recém-nascido já possui movimentos expressivos de seu estado psíquico, assim como as crianças maiores e os adultos, em que ele demonstra alegria ou euforia, dor e tristeza, raiva e medo ou susto, e também possui movimentos instintivos provocados pela fome, sede, saciedade, satisfação, etc.

Com relação a isso, Vigotski comenta os estudos de W. Stern. Para esse autor, o recém-nascido possui traços primários de consciência que muito em breve se tornarão uma intensa e multifacetada vida psíquica. No recém-nascido não há ideias inatas nem percepção do real, ou seja, não compreende objetos e processos externos nem possui desejos ou

aspirações conscientes. Ele possui apenas estados de consciência nebulosa e confusos, neles o sensível e o emocional se encontram fundidos de tal forma que podem ser descritos como estados sensitivo emocional ou estados de sensações emocionalmente marcadas. A existência de estados emocionais agradáveis e desagradáveis pode ser observada já nos primeiros dias de vida através da expressão em seu rosto e da entonação de seus gritos, ressalta Vigotski (1997).

Desse modo, o recém-nascido observa o mundo não de uma forma objetiva, mas mistura os seus sentidos, o afeto, com o observado de seu entorno, ele vê tudo como um todo subjetivo, misturado com suas emoções, sensações. As percepções desses aspectos independentes só vêm muito mais tardiamente no desenvolvimento infantil, quando ele compõe um todo da realidade através de um matiz emocional (Vigotski, 1997).

Então, para Vigotski (1997), o período do primeiro ano se inicia após a crise pós-natal, que se estende até o segundo, terceiro mês de vida do bebê e é um período estável mais que vai até o próximo período crítico, que é a crise do primeiro ano. Nesse período seu sono se estabiliza, diminuem os impedimentos internos ao sono e tremores desencadeados por estímulos externos, diminuem suas reações negativas por dia, passa a se alimentar de forma menos ávida, chegando a parar de engolir e abrir os olhos, a frequência de reações a estímulos isolados diminui, e sua atividade se torna mais variada e duradoura.

Durante seu primeiro ano, o bebê se encontra em um momento de máxima sociabilidade, pois todo seu contato com o mundo exterior é mediado por uma pessoa, e ele necessita dessa pessoa para sua sobrevivência, para suprir suas necessidades biológicas básicas; porém, ele ainda não se apropriou de um importante meio para a comunicação, a linguagem e, portanto, seu primeiro ano se caracteriza pela contradição de uma máxima socialização e suas mínimas possibilidades de comunicação (Vigotski, 1997).

No entanto, o bebê passa a ter uma gradativa experimentação lúdica em que surgem os balbucios, a atividade inicial dos órgãos sensoriais, a primeira reação ativa a postura, a primeira coordenação dos órgãos que atuam simultaneamente, a primeiras reações sociais que se manifestam em gestos expressivos de prazer ou surpresa. Isso demonstra que o bebê já não é mais passivo diante do mundo, ele já consegue explorar ele e senti-lo de forma mais autônoma. Ele começa a prestar mais atenção aos estímulos sensoriais, a seus movimentos, sons, a presença de outra pessoa, esse seu interesse por tudo possibilita o desenvolvimento de cada uma das áreas.

É interessante que, com relação a isso, Wallon, conforme cita Vigotski (1997) aponta que com o segundo mês de vida começa um novo período no desenvolvimento, nele as habilidades motoras de tipo afetivo são substituídas gradualmente por atividades de natureza próxima a sensório-motora, ela tenta agarrar objetos com as mãos, lábios e língua.

Há, enfatiza Vigotski (1997) em seus estudos, duas circunstâncias que contribuem com a nova formação básica do primeiro ano: o gradual aumento de recursos energéticos, que contribuem para o desenvolvimento superior; e a mudança da relação do bebê diante do mundo. O autor menciona o trabalho de Blonski que distingue três fases do desenvolvimento do bebê: na primeira ele é um ser débil que fica em seu berço e precisa de cuidados, e seu estímulo social se limita ao grito e ao choro, suas relações com o meio se baseiam na alimentação; na segunda, a fase da dentição, o bebê já consegue se locomover no berço, suas relações com o entorno se tornam muito mais complexas, ele consegue utilizar-se do adulto para alcançar objetos que deseja, e começa a compreender melhor esse adulto estabelecendo com ele uma comunicação psicológica; e, no segundo ano, em um ambiente de reduzida capacidade de movimento, o bebê dispõe das mesmas possibilidades de relações de colaboração que o adulto, mas de forma mais elementar e simples. Essas três fases energéticas podem ser identificadas, assim, como três fases de comunicação com o meio.

Os estudos denotam que o bebê, inicialmente, não se diferencia do outro - ele tem a consciência de um proto-nós, em que ele está fundido com o outro de seu entorno; a princípio ele não se distingue dos objetos de seu entorno, e os membros de seu próprio corpo são, para ele, objetos estranhos, de modo que ele toma consciência mais dos objetos externos que de seu próprio corpo. A vida psíquica do bebê carece de seu centro consciência, de sua personalidade, ele não tem consciência de sua existência independente. O bebê possui apenas interesse afetivo de objetos próximos a ele, e o distanciamento de um objeto implica em uma perda de interesse no mesmo. Porém, ao se colocar um adulto próximo ao objeto o interesse por este volta, com a mesma intensidade. Isso acontece não porque conscientemente o bebê pensa na possibilidade de pedir ao adulto para entregar-lhe o objeto, mas que por ele ver no adulto uma extensão de si mesmo é como se ele também estivesse próximo ao objeto, e tenta alcançá-lo, mesmo estando longe (Vigotski, 1997).

Outro fator interessante nesse processo, assinalado por Vigotski, é que o bebê imita o adulto quando a comunidade pessoal está presente entre ele e a pessoa a quem imita, sua imitação está ligada à compreensão e a seus processos mentais - só se pode imitar ações correspondentes a suas próprias possibilidades intelectuais, não se consegue imitar uma ação complexa, racional, orientada para um fim se a estrutura da situação não for compreendida.

2.1.2. Crise do primeiro ano

Durante o primeiro ano muitas mudanças ocorrem no desenvolvimento infantil, que permitem que a criança desenvolva melhor suas interações com o meio, se torne mais independente, consiga se locomover sozinha, e passe a ter uma melhor comunicação com os adultos e pares.

Um dos aspectos da crise do primeiro ano é o que se relaciona ao andar, mais especificamente o aprender a andar, segundo Vigotski (1997). Quando ainda não se pode dizer se a criança sabe andar ou não, esse ato traz uma eficiente forma de se deslocar no espaço autonomamente - e esse é o primeiro momento no conteúdo da crise do primeiro ano. Um outro aspecto envolvido na crise é o desenvolvimento da linguagem - quando a criança está aprendendo a falar, não se dá para determinar se a criança fala ou não fala, sua fala ainda é muito diferente da nossa. Na crise, também há um terceiro fator relacionado aos afetos e à vontade, quando a criança tem seus primeiros atos de protestar, se opor ao proposto pelo adulto, se contrapor; muitas vezes esses atos podem ter uma grande intensidade e agudeza, principalmente, em casos de uma educação incorreta, convertendo-se em ataques hipobúlicos³, que possui descrição semelhante a concepção de infância difícil. Quando algo é negado à criança e quando ela não é compreendida, ela se joga no chão, grita e se nega a andar, que ocorre devido há um aumento acentuado no afeto.⁴

Sobre o surgimento da linguagem na criança existem algumas teorias, uma teoria considerada morta, da qual deriva outras é a teoria do aparecimento gradual da linguagem com base associativa, nela a criança entende que cada objeto possui seu respectivo nome e ela associa o nome, o som da palavra que o nomeia, ao objeto em si, segundo ela o significado da palavra se adquire uma vez para sempre, ele vai simplesmente acumulando palavras e relacionando a seus respectivos objetos, é um capital que não muda ao longo de toda a vida, só vai aumentando a quantidade de palavras aprendidas. Porém nela o desenvolvimento perde seu sentido como tal, do surgimento de algo novo em cada estágio, algo que não existia antes, pois as palavras apenas são incrementadas quantitativamente, a criança aprende uma vez que cada palavra tem seu nome, e a partir daí apenas vai acumulando palavras, não originando

³ Insuficiência da vontade, caracterizada por lentidão, uma mudança constante de projetos, dificuldade de decisão e/ou de execução.

⁴

nada novo, ou seja não há segundo essa teoria um real desenvolvimento da linguagem, no sentido próprio do termo.

Segunda ela, a criança então associa que cada coisa tem seu nome, que todo objeto pode designar com um símbolo, um signo, sendo o primeiro conceito geral da criança, após isso ela passa a perguntar o nome das coisas. Porém Vigotski aponta algumas críticas a essa teoria, dentre estas, o fato que uma criança de um ano, um ano e três meses não tem o nível de desenvolvimento intelectual suficiente para compreender um conceito tão complexo quanto a relação entre signo e significado e formar para si o primeiro conceito geral, capaz de fazer uma generalização tão importante como a de que cada objeto possui seu próprio nome.

Os experimentos de Wallon e Piaget, conforme aponta Wallon (1997) mostram que a criança pré-escolar, e às vezes até para a criança escolar não compreende o caráter convencional da linguagem, para ela o nome de determinada coisa, nada mais é do que um atributo da mesma, por exemplo o nome “mesa” é uma característica dessa, assim como ser feita de madeira, servir para colocar os pratos de uma refeição. Portando se perguntarmos a uma criança dessa idade porque “vaca” se chama “vaca” ela responderá “porque da leite”, “porque tem chifres”, buscando a explicação do nome nos atributos do próprio objeto.

As análises experimentais demonstram que as crianças nunca perguntam o nome dos objetos, elas se interessam apenas por conhecer o uso e o sentido das coisas. Stern, em sua teoria nos diz que a criança desde o princípio descobre a ligação entre signo e seu significado, ou seja, que antes mesmo de dominar a linguagem ela domina o conceito de significado da linguagem, para ele uma criança de um ano, um ano e meio, já fez o maior descobrimento de sua vida, e aos cinco anos termina o desenvolvimento linguístico, havendo apenas pequenas mudanças, porém pesquisas modernas nos mostram que na idade escolar que vários novos

conceitos de tornam possível. Dessa forma, com esses quatro argumentos podemos desestabilizar a teoria de Stern.

Para Wallon nessa etapa da crise a criança realmente passa por um descobrimento muito importante, porém esse não é o de que cada coisa tem seu nome, nem a relação entre signo e significado, seu descobrimento é o modo de usar as coisas e seus respectivos nomes. Quando a criança aprende que alguns objetos podem ser abertos, ela começa a tentar abrir todas as coisas, inclusive aquelas que não possuem tampa. Em relação à linguagem, a criança é ensinado que se pode nomear os objetos, então ela aprende essa nova forma de lidar com as coisas, nomeando-as, a teoria dele se funde a teoria de Koffka que diz que toda a psicologia estruturalista o primeiro descobrimento da criança é um ato estrutural, a criança descobre a estrutura nome-objeto, do mesmo modo que o macaco descobre que pode utilizar-se de um pedaço de pau para pegar uma fruta que esteja longe, e que só consegue pegá-lo com ajuda desse., portanto a criança descobre a relação de objeto e nome como forma de referenciar a esse objeto, sem que precise ficar apontando, como um auxílio para sua comunicação.

Porém essa teoria ainda possui um defeito, de acordo com Vigotski (1997), que é o mesmo da teoria de Stern, de que o aprendido é de uma vez para sempre, ou seja, é um aprendizado que só se aprende uma vez, a criança descobre a estrutura, descobre o modo de manusear os objetos, descobre algo que não está sujeito a nenhuma mudança no desenvolvimento, essas teorias admitem uma invariância no desenvolvimento da linguagem infantil.

Como já foi discutido anteriormente, a criança em seu primeiro ano de vida vive uma contradição entre uma máxima socialização e uma mínima condição para tal pois lhe falta um instrumento essencial, a linguagem, por conta disso ela se utiliza de recursos prévios a linguagem para se comunicar com os adultos, um deles é o de apontar, esses meios de

comunicação não verbais são uma etapa preparatória para o desenvolvimento da linguagem infantil.

Entre o período denominado “sem linguagem” e o período em que ela já domina o idioma materno existe um período transitório, em que Eliasberg (1928) denomina de linguagem autônoma infantil, nela a criança cria sua própria linguagem, ela utiliza-se de recursos totalmente diferentes de nossas normas de linguagem, ela cria uma forma de nomear uma coisa, e partindo disso nomeia todas as coisas que possuem qualquer característica em comum com essa, ficando uma linguagem que, para quem não conhece essa criança e portanto sua lógica de nomear as coisas, e não está atento ao contexto em que ela está, não consiga entender.

Um exemplo disso é o do neto de Darwin, que ao observar um pato no lago, imitando o som emitido pela ave, ou o nome dado pelos adultos, começou a chamá-lo de “uá”, mais tarde começou a chamar de mesma forma o leite derramado na mesa, todo líquido, ao vinho no copo, ao leite na garrafa, provavelmente aplicou o mesmo nome pelo fato de serem líquidos, assim como a lagoa em que o pato estava, um dia brincando com moedas com representação de pássaros ele começou a chamá-las de “uá”, possivelmente pois eles lembravam ao pato, posteriormente passou a chamar dessa mesma forma todos os objetos que lembravam a moeda, como medalhas e botões.

A criança ao atribuir uma forma de nomear uma coisa ou um conjunto de coisas, ela utiliza-se desse mesmo nome para nomear qualquer outra coisa que lembre a primeira, por qualquer uma de suas características, o que torna difícil de compreender exatamente o que a criança quer dizer com seu signo, “uá” por exemplo poderia significar o pato na lagoa, qualquer líquido, moedas, para compreender portanto o adulto precisa conhecer a criança e sua forma de nomear as coisas, sua lógica por trás dessa nomenclatura, e também estar atento

ao contexto, para assim entender adequadamente o que está querendo dizer com seu signo, em casa “uá” poderia significar que quer brincar com os botões, no parque que quer ver o pato na lagoa, e assim por diante.

Os adultos ao ensinar as palavras as crianças adaptam elas a linguagem infantil deformando as palavras usuais de nossa língua, por exemplo ao invés de falar “machucado” o adulto diz “dodói”, com as crianças maiores os adultos também cometem outro erro, pois como em sua visão a criança é pequena, ele tenta deixar as coisas pequenas para combinar com ela, por isso é comum ao referenciar algo a criança que o adulto diga no diminutivo por exemplo “casinha”, e ao se referenciar um cavalo lhe diga “cavalinho”, mesmo que ambos sejam grandes, e em comparação a criança sejam enormes. O mais adequado seria dizer “olha que casa enorme”, “olha que cavalo grande”, pois para a criança ambos são muito grandes.

Dessa forma vemos que a criança antes de dominar nossa articulação e fonética domina certos rudimentos de palavras e de significados não coincidentes com os nossos, ela cria suas próprias regras para nomear as coisas, que não fazem sentido e não podem ser traduzidas adequadamente a nossa língua, por exemplo “uá” não existe nenhuma palavra na nossa língua que se encaixe perfeitamente no conceito criado pela criança.

Devido à dificuldade dessa comunicação, a criança, muitas vezes, não se faz compreendida pelo adulto pelo fato de uma única palavra poder significar conceitos distintos, isso, segundo Vigotski, que gera todas as manifestações hipobúlicas, a dificuldade de entendimento recíproca. A forma de comunicação da criança é agramática, com distintas leis de coesão e união de palavras, totalmente distinta da nossa língua.

Vigotski a respeito da linguagem autônoma infantil propõe duas teses, a primeira de que a linguagem infantil é um período indispensável no desenvolvimento de qualquer criança normal, e a segunda de que em casos de anomalias linguísticas, subdesenvolvimento da

linguagem, a linguagem autônoma infantil pode ser um fator determinante dessas peculiaridades, muitas vezes a criança atrasa a fala devido a um prolongamento da linguagem autônoma.

Essa linguagem autônoma possui três particularidades: a primeira que ela se diferencia da nossa por ser composta por fragmentos de palavras, por exemplo “mama” para dizer “mamãe”, a segunda, de o significado da linguagem autônoma não coincidir com nenhuma palavra da nossa língua, e a terceira que apesar da criança possuir sua própria linguagem ela consegue compreender perfeitamente a nossa mesmo que ela seja totalmente diferente da dela.

Pode ser acrescentada também mais uma característica, a linguagem autônoma infantil se elabora com a participação ativa da criança, porém ela não a cria sozinha, ela na verdade não é estritamente autônoma, ela é sempre resultado da interação da criança com alguém de seu entorno. A criança em conjunto com essa pessoa cria significados para as coisas, através da forma que a pessoa vai ensinando as coisas para as crianças, essa vai compreendendo de seu modo, e criando seus próprios significados e sentidos, criando generalizações baseadas em atributos de uma forma não comum na nossa língua. Como Vigotski (1997) aponta, a linguagem em relação ao meio social da criança desempenha o mesmo papel que o caminhar com o meio físico.

A linguagem autônoma infantil, diferentemente da nossa, não consegue substituir os objetos ausentes, pois como uma única palavra pode significar várias coisas, ela só passa a fazer sentido com o objeto presente, dentro de um determinado contexto. Nela não existe relação de comunidade, como por exemplo “móvel” e “mesa”, em que uma é superior e outra inferior, à segunda cabe dentro da categoria da primeira, esse tipo de relação não existe na linguagem autônoma infantil, nela o significado de uma mesma palavra possui em si

diferentes graus de comunidade, essas mesmas palavras, em sua linguagem, não possui nenhuma relação de comunidade entre si.

Os significados não são constantes, eles variam de acordo com a situação, sendo assim significados situacionais, enquanto para nós todo objeto possui seu nome independentemente da situação, para a criança o nome varia de acordo com a situação. Temos um exemplo que ilustra isso, é o de um menino investigado em uma clínica, ele nomeava as cores claras de esverdeadas e as escuras de azuladas, quando colocadas ao lado uma folha amarela clara e uma amarelo escura, ele nomeava a primeira de esverdeada e a segunda de azulada, porém ao pegar essa mesma folha amarela escura e colocá-la ao lado de uma folha marrom, ele passava a nomeá-la de esverdeada e a outra de azulada, vemos que uma mesma coisa recebe nomes diferentes de acordo com a situação, ele não tem um conceito geral do que seria cores claras e escuras, mas faz isso apenas em comparação a outra cor, mais clara ou mais escura.

Apesar de a crise do primeiro ano possuir outros momentos importantes como os primeiros passos, suas explosões hipobúlicas e afetivas, Vigotski considera a linguagem autônoma infantil a nova formação central da idade crítica, esse momento de transição entre a pré linguagem e a linguagem usual marcada por ela, que marca a passagem do primeiro ano a primeira infância, que marca o início e o fim da crise do primeiro ano, que se inicia ao final do primeiro ano e vai até o segundo ano de vida.

A linguagem está diretamente associada com a consciência da criança, a linguagem dá corpo ao pensamento. Com base na obra de K. Marx, Vigotski explica em seu texto que a consciência se dá pela relação com o meio, a relação da personalidade com o meio que determina a estrutura da consciência da criança. O estudo da linguagem e das mudanças na consciência infantil são os temas centrais para se compreender as demais mudanças no desenvolvimento da criança.

No período crítico assim como nos demais períodos de desenvolvimento infantil a criança consegue progredir, pois, caso contrário não poderia ser considerado desenvolvimento, porém a diferença é que no período crítico o que foi desenvolvido tem caráter transitório, como o caso da linguagem autônoma infantil, e posteriormente a esse período essa nova formação desaparece pois se transforma em uma formação mais complexa, no caso da crise do primeiro ano, após o período crítico a criança passa a ter a linguagem usual.

2.1.3. Crise dos três anos

A crise deve ser analisada partindo de três pontos: que todas as mudanças que ocorrem nesse período se agrupam em torno de uma formação nova, essa possui caráter transitório e portanto só perdura durante o período crítico; determinar qual é essa formação nova e o destino dessa formação nova que desaparecesse no final desse período; devemos estudar como mudam as linhas centrais e secundárias de desenvolvimento, sendo as centrais as que são o foco de desenvolvimento nesse período, as que mais se desenvolvem durante ele, e as secundárias aquelas que mesmo não sendo o foco de desenvolvimento que também se desenvolvem como linhas acessórias, uma linha central de desenvolvimento em um dado período, passa a ser secundária em outro dando lugar para uma nova linha central; e avaliar a idade crítica partindo do ponto de vista da zona de desenvolvimento proximal, ou seja aquele que ainda não está desenvolvido na criança, mas está se desenvolvendo, levando em conta sua relação com a idade seguinte.

O primeiro sintoma da crise dos três anos é o negativismo, ele se caracteriza por uma negação a proposta feita pelos adultos, porém essa negação tem caráter diferente da desobediência comum, a criança não nega por não querer fazer algo, não nega pela situação,

mas nega pela sua tendência a negar o outro, ela nega o outro e não sua proposta, portanto é um ato de natureza social. Vemos nesse momento uma nova atitude da criança em relação a seu afeto, pois ela age contrariamente a seus desejos, simplesmente para negar o outro, ela nega até mesmo algo que ela queria, simplesmente para poder negar o outro, vemos uma tendência totalmente diferente de seu comportamento anterior, pois em sua primeira infância a criança é completamente dominada pelo afeto, tendo uma união entre afeto e atividade, ela age de acordo com seus desejos.

Um dos exemplos citados por Vigotski é de uma menina de quatro anos, que se encontrava em uma prolongada crise dos três anos, e tinha um negativismo muito forte, essa menina queria muito ir a uma conferência que falava sobre crianças, ela se preparava para ir, porém ao receber o convite, ela se nega a ir com todas as suas forças, ao ser deixada ela fica triste por não ter ido. Vemos aqui que ela contrariamente a seus desejos se negou a ir em algo que ela queria muito ir, evidenciando o como o negativismo estava forte nessa criança.

Quando o negativismo é muito marcante se pode conseguir uma resposta negativa da criança a qualquer proposta feita em tom autoritário, outro exemplo é de uma criança, em que em um experimento um adulto a seu lado olha para um vestido e diz imperativamente “esse vestido é preto”, a criança responde “não, é branco”, e então ele diz “sim, é branco”, ao que ela responde “não, é preto”. Vemos aqui que a criança não importa qual ideia ela está defendendo, ela simplesmente quer negar ao que o outro disse, como uma forma de negar esse, independentemente da situação, de seus desejos e de sua opinião.

Outro sintoma da crise dos três anos é a teimosia, que é diferente do negativismo e da persistência, se uma criança deseja muito algo e tenta a todo custo conseguir, isso é persistência, ela insiste em algo que ela quer, que deseja, já na teimosia a criança não insiste em algo porque realmente quer, ela insiste porque ela demanda isso, ela insiste em sua

exigência, por exemplo os adultos chamam uma criança para voltar para casa, e ela se nega, e então eles argumentam de modo que convence, mas como ela já recusou, ela não obedece, a razão da teimosia é porque ela se sente obrigada a seguir sua primeira decisão, independentemente dos motivos para se mudar de ideia, isso que é chamado de teimosia.

A teimosia se caracteriza por alguns fatores, o primeiro é em relação à motivação, assim como o negativismo ela não faz isso por desejar, ela não insiste em algo para ir de encontro com seu desejo, o segundo é de que diferentemente o negativismo que se caracteriza por sua característica social, de fazer o contrário do que os adultos pedem a ela, a teimosia se caracteriza por uma tendência a si mesmo, a criança adota uma atitude por ela ter dito e somente por essa razão se mantém nela.

O terceiro sintoma desse período crítico é a rebeldia, esse sintoma é tão decisivo para a idade que toda a fase crítica se denomina "trotz alter" que significa a idade da rebeldia. Nela a criança, diferentemente no negativismo, não nega o adulto, ela se dirige contra as normas educativas estabelecidas para a criança, contra o modo de vida estabelecido até então, manifesta um descontentamento expressado tanto com gestos como palavras que menosprezam tudo que lhe propõe e fazem, até mesmo contra os brinquedos que lhe interessavam anteriormente.

Em uma família onde prevalece uma educação autoritária a rebeldia é considerada como o principal sintoma da crise dos três anos, a criança que antes era dócil, carinhosa, obediente e terna, se torna rebelde e caprichosa, um ser sempre insatisfeito. A rebeldia é diferente da teimosia usual por seu caráter tendencioso, a criança protesta contra tudo, se torna desrespeitoso, são rebeldes com tudo o que costumavam gostar.

O quarto sintoma, chamado em alemão de "Eigensinn" ou vontade, insubordinação, que se consiste na vontade da criança em ser independente, ela passa a querer fazer tudo por si

mesma, sem a ajuda dos adultos. Além desses quatro principais sintomas há três outros que são secundários, o primeiro é chamado de protesto violento nele a criança, nele a criança parece estar em guerra com todos ao seu redor, em constante conflito com eles, tornando-se comuns e frequentes as brigas com seus pais e a criança age com desvalorização com eles, um exemplo é uma criança de uma família educada que chama sua mãe de estúpida.

No segundo sintoma a criança começa a desvalorizar o brinquedo, renuncia a ele, e começa a aparecer em seu vocabulário palavras e termos negativos, e ela usa para se referenciar a coisas que por si só não são desagradáveis. O terceiro sintoma se manifesta de forma diferente de acordo com a família, em famílias com filho único a criança tenta mostrar seu poder despótico em relação a todos que o cercam, ele não deixa a mãe sair de casa, ele quer ser fornecido com tudo o que deseja, recusa-se a comer o que lhe é oferecido, e quer comer somente o quer, ele quer que as coisas sejam da forma que ele quer, ele quer manter o controle da situação, tentando recuperar a situação que tinha em sua primeira infância quando todos seus desejos eram atendidos. Nas famílias com mais de um filho esse sintoma é chamado de ciúme que ele passa a ter de seus irmãos, a criança tem essa mesma tendência de dominação, despotismo e poder só que produzidos pelo ciúme em relação às outras crianças.

Através desses sintomas podemos perceber que a crise dos três anos se manifesta como um motim, um protesto contra a educação autoritária, contra as regras e formas de tutela que permaneciam desde a mais tenra infância. A criança muda muito em pouco tempo, fazendo com que pareça difícil de educar, ela vai de um “bebe” que carregavam nos braços a uma criança rebelde, teimosa, negativa, ciumenta e despótica, sua imagem dentro da família muda radicalmente.

Há mudanças na esfera volitiva (da vontade), e afetiva da criança, demonstrando a conquista de sua independência, pois durante a primeira infância a criança embora esteja

biologicamente separada de sua mãe desde o nascimento, continua a depender dela, ela ainda não se encontra psicologicamente separado das pessoas que a rodeiam, até os três anos ela se encontra socialmente unida as pessoas de seu entorno, e durante a crise ela entra em uma nova etapa de sua emancipação. Antes era levada pela mão pelos adultos e passa a tentar caminhar por si mesma, buscando sua independência. Esses sintomas da crise giram em torno do “eu”, a relação da criança com as pessoas a sua volta e com sua própria personalidade se tornam completamente diferentes, essa emancipação de si, conquista de sua independência é considerada a principal mudança dessa etapa crítica.

Há um segundo conjunto de sintomas da crise que derivam dos sintomas principais, esse se divide em dois grupos, o primeiro deriva da tendência da criança em ser independente, devido às mudanças de suas relações sociais, de sua vida afetiva, de tudo que é importante para ela, a criança passa a ter diversos conflitos internos e externos que acabam por produzir, muitas vezes, reações neuróticas, como incontinência urinária, temores noturnos, sono agitado, dificuldades de expressão, gagueira, manifestação extrema do negativismo, da teimosia, exacerbação, desvalorização, protesto e excesso hipobúlicos (criança se recusa a andar, por exemplo). Esse último alguns autores consideram como retorno a ações do primeiro ano, em que a criança grita e agita seus braços e pernas, pois nessa época era a única forma que a criança tinha de manifestar seu protesto. Esse segundo conjunto de sintomas não são fundamentais da crise, eles derivam da dificuldade de educar a criança, e chega ao estado desses sintomas psicopáticos neuróticos.

Essa crise é considerada a crise das relações sociais da criança, as mudanças fundamentais que se produzem durante esse período crítico são as mudanças na atitude social da criança diante de seu entorno, e diante do prestígio de seus pais. Há uma crise de personalidade, uma mudança do “eu”, que nessa fase se encontra centralizado, os atos da criança se devem a personalidade dela, e não há um desejo momentâneo, o motivo está

centrado em seu próprio “eu” e não em seus desejos. A crise em suma é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno. Portanto nesse período muda a forma da criança se relacionar com seu círculo social, como a forma de se relacionar consigo mesma, ela se vê mais independente, como alguém que possui suas próprias vontades, enxerga seu “eu” separado do “outro”.

2.1.4. Crise dos sete anos

A crise dos sete anos representa a transição entre a idade pré-escolar e a idade escolar, nesse momento a criança não é nem pré-escolar, nem escolar, mas está em um momento transitório, acontece nesse momento diversas transformações, há a troca de dentes, entre diversas outras, mas uma transformação que se destaca nesse período é a perda da espontaneidade e ingenuidade da criança.

A criança com essa perda da espontaneidade começa a se fazer caprichosa, age de forma artificial e teatral, ela gosta de se fazer palhaço, ela não simplesmente se comporta dessa forma para se divertir, mas age sem motivo, não para simplesmente brincar, mas para ser o palhaço, para obter a desaprovação e não risos, sendo um comportamento desmotivado, ela chega em uma sala por exemplo, de forma arrogante, com uma voz estridente, de forma que não agrada aos outros.

Esse comportamento soa estranho aos outros, de uma forma artificial e forçada, antes devido a espontaneidade e inocência a criança agia da mesma forma que estava por dentro, pois sua inocência interna se expressava na espontaneidade externa. A criança passa a incorporar em sua conduta o fator intelectual que separa a vivência do ato direto, porém essa transição não é tão brusca, ela não passa da vivência direta ao extremo oposto, mas em cada uma de suas ações possui em certo grau influência do fator intelectual.

A percepção humana não é baseada apenas na percepção visual direta, ou seja não vemos nas coisas apenas o que nossos olhos veem, mas percebemos no todo seus aspectos isolados, observamos na casa a mesa, as cadeiras, os armários, a relação entre eles e criamos um significado para tudo isso, diferentemente do bebê que vê apenas um todo e não atribui um sentido para as coisas que vê, o humano adulto consegue perceber um sentido para o que vê devido a sua capacidade de generalizar, ele sabe o sentido de cadeira, e consegue identificar em todas as cadeiras do mundo um mesmo sentido, o de sentar, ele generaliza conceitos e com isso consegue identificar o sentido das coisas, ao observar um cenário ele identifica vários elementos isolados, com significados, e que possui relações entre si, compondo um todo complexo. A própria linguagem representa essa generalização, ela nunca representa uma coisa isolada, mas um conceito, um conjunto.

A criança em sua primeira infância percebe suas vivências de modo que consegue sentir as sensações e emoções derivadas de sua vivência, porém não consegue identificá-las como tal, desse modo ele fica feliz, triste ou brava de acordo com o que vivencia, sem ter a consciência de que ficou feliz, triste ou brava, há uma grande diferença entre ter uma sensação e ter conhecimento de que a tem, portanto, a criança nessa etapa não conhece suas próprias vivências, apenas se vê afetada por elas.

Já aos sete anos a criança começa a compreender o que significa estar alegre, estar triste, estar bravo, estar com nojo, estou bem, estou mal. Ela começa a tomar consciência de suas vivências, do mesmo modo que aos três anos a criança descobre suas relações com outras pessoas, aos sete descobre o eixo de suas vivências.

Esse período crítico se caracteriza por duas particularidades: A primeira que as vivências da criança adquirem sentido (a criança brava sabe que está brava), ou seja ela passa a fazer generalização, e desse modo muda sua forma de se relacionar consigo mesma, com

isso, surgem conexões novas entre as vivências quando estas adquirem um sentido determinado; A segunda é que a criança passa a generalizar as experiências, os afetos, começa a criar a lógica dos sentimentos, a generalizar os sentimentos, de modo que quando uma coisa ocorre repetidas vezes ela cria uma formação afetiva que tem a mesma relação com a experiência isolada, ela generaliza aquela experiência criando uma autoavaliação, nesse momento ela começa a julgar seus sucessos, sua própria posição, nesse momento que ela começa a construir sua autoestima, amor próprio, que não existiam durante a idade pré-escolar.

A criança “atrasada” quando as outras crianças a excluem, mesmo que isso ocorra repetidas vezes, ela se entristece, reage por um curto período de tempo a cada situação isolada, porém devido a sua incapacidade de generalizar decorrente de sua condição de deficiência, ela continua se mostrando muito satisfeita consigo mesma, pois não possui um sentimento geral de seu próprio atraso. Já a criança em seu desenvolvimento normal, nessa idade, teria generalizado essas situações criando um sentimento geral de tudo isso, afetando em uma autoavaliação negativa.

A criança pré-escolar gosta de si mesma, porém não possui amor-próprio como uma atitude generalizada diante de sua própria pessoa, ela não sabe julgar a si mesma, não generaliza suas relações com as pessoas de seu entorno nem compreende seu próprio valor. Ela só passa a ser capaz de um autojulgamento após a crise dos sete anos.

Durante a crise há formações que se conservam nas etapas seguintes como a autoestima e o amor-próprio, e as que só se mantêm apenas nos limites de sua duração, como o afeto e as palhaçadas, travessuras. Devido a diferenciação do interior e do exterior e a formação de vivências atribuídas de sentido, começa a haver conflitos entre as vivências da criança, uma luta interna (vivências contraditórias, escolha de vivências próprias).

Nesse período surgem dificuldades educativas diferentes das presentes na idade pré-escolar, como conflitos, vivências opostas, contradições inconciliáveis, a relação da criança com o meio muda completamente, nesse momento a criança atingiu uma nova etapa de seu desenvolvimento.

Para se estudar a criança deve-se considerar a personalidade dessa e o seu meio, porém não se deve considerar como se a personalidade estivesse de um lado e o meio de outro, ou seja, como se esse fossem separados, é um erro estudá-los como aspectos isolados para depois relacioná-los para estudá-los como unidade.

Vigotski (1997) aponta alguns defeitos cometidos por diversos pesquisadores durante seu estudo prático e teórico do meio, um deles é que geralmente eles estudam seus índices como absolutos, eles consideram o entorno da criança como separados dela, analisam o ambiente social, como por exemplo: se dorme em cama separada, quantas vezes toma banho, troca de roupa, se sua família lê jornal, que estudos os pais concluíram, etc. Eles não consideram a criança em suas características internas para compreenderem seu desenvolvimento, porém a criança é um ser social, ela faz parte de seu meio social, portanto esse nunca é externo a ela.

Portanto deve-se estudar o meio como um índice relativo, levando em conta o que ele significa para a criança e a relação dessa com as diversas facetas desse. Por exemplo a criança até um ano não sabe falar, porém convive em um meio falante, tanto antes dela começar a falar como depois, o meio em si não muda, continua sendo o mesmo meio falante, porém a relação dela com o meio muda, sua relação com a linguagem e o papel desta na relação da criança muda consideravelmente após ela começar a falar.

Cada avanço no desenvolvimento infantil muda a influência do meio sobre a criança, em cada idade, do ponto de vista do desenvolvimento, o meio muda radicalmente, pois um

mesmo meio possui significados diferentes para criança em diferentes idades. Portanto personalidade e meio não devem ser estudados como aspectos isolados, mas como uma unidade, nela cada aspecto isolado possui características do todo. Para se compreender a unidade, como ela se modifica, como ela influencia o desenvolvimento infantil não devemos fracionar a unidade em suas partes integrantes, pois ao separar em elementos isolados se perdem as qualidades essenciais próprias dessa unidade, portando para se compreender o desenvolvimento deve-se estudar a unidade personalidade e meio.

A linguagem e o pensamento, por exemplo, são uma unidade, juntamente com o significado, esse é uma parte da palavra, pois a palavra sem significado deixa de ser palavra, e o significado é originado por uma atividade intelectual da criança, a generalização, portanto o significado da palavra é uma unidade indivisível de linguagem e pensamento.

Desse mesmo modo a unidade entre personalidade e meio é a vivência, a unidade entre os elementos pessoais e do meio se realiza por uma série de diversas vivências da criança, ela representa a relação interior da criança, como ser humano, com um ou outro momento da realidade, ela é a forma como a criança vivencia a realidade, como se relaciona com ela, que significados ela dá para seu entorno, seu meio, ela revela o que significa o momento dado pelo meio para a personalidade e para o desenvolvimento infantil. A vivência é uma unidade da consciência, ela constitui a base da consciência.

A vivência reflete o meio em sua relação com o “eu” do indivíduo, e o modo que ele vive, nessa relação se colocam as peculiaridades de desenvolvimento próprias do sujeito, em sua vivência se manifesta em que medida participam todas as propriedades que se formaram ao longo de seu desenvolvimento em um momento determinado, ou seja na vivência, que ocorre em um determinado momento, num determinado contexto, várias características do

indivíduo atuam para construção dessa, ela é a interação do interno do indivíduo com o externo do meio, as forças do meio adquirem significados através das vivências da criança.

Partindo da análise das vivências da criança é possível compreender de forma mais clara o desenvolvimento do caráter da criança, as idades críticas, e uma infância considerada difícil. A crise é um momento de viragem, a criança passa de um tipo de vivências de seu entorno a outro. O meio se modifica para a criança de acordo com sua idade, como já foi discutido anteriormente, principalmente pela mudança de sua forma de se relacionar com ele.

Muitos autores trabalham com a definição de que a crise ocorre por fatores internos, biológicos, outros que ocorre por fatores externos, pelas condições do meio, porém Vigotski (1997) alega que a crise ocorre por ambos os fatores. Há fatores biológicos de maturação que mudam a forma da criança de se relacionar com o meio, a criança em diferentes períodos de desenvolvimento se relaciona de modo diferente com o meio pois tem mais condição psíquica para significar a realidade, de modo que o meio torna-se diferente para ela, no decorrer dessas mudanças e rasgos de desenvolvimento ocorre as crises, a crise possui portanto origem interna, porém o entorno da criança também possui influência direta na crise, que pode fazer com que se torne mais ou menos intensas, uma educação autoritária acentua as crises, uma criança que sai do seio familiar direto para a pré-escola passa pela crise dos três anos de modo diferente da criança que passa da creche para a pré-escola.

As crises são manifestações das mudanças ocorridas nos diversos meios sociais, elas ocorrem em todo desenvolvimento infantil normal, representam pontos de viragem no desenvolvimento, em que um ciclo termina e se inicia um novo, ocorrendo uma reestruturação de toda a personalidade da criança nessa nova etapa.

O desenvolvimento interno se produz através da unidade entre elementos pessoais e ambientais, e cada avanço está diretamente determinado pelo anterior, por tudo que surgiu e

se formou na etapa anterior, ou seja, cada mudança está ligada a etapa anterior, as particularidades formadas anteriormente atuam no momento atual, a crise é uma crise interna, porém toda vivência se dá por uma influência real do meio e sua relação com a criança. A crise é uma reestruturação da vivência interior, nela muda a relação da criança com o meio, suas necessidades e motivos que acabam por mudar também seu comportamento.

Para Vigotski (1997) a criança muda por completo sua personalidade no período crítico, pois acumulam-se muitas mudanças do período estável, e no crítico ocorre essa mudança brusca que reestrutura toda a personalidade dela. Essa reestruturação de necessidades e motivos, revisão de valores, também modifica o meio, pois muda a atitude dela diante dele. Ela passa a se interessar por coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, considerando essa como a relação da criança com o meio.

2.2. A centralidade do conflito e o comportamento emocional no desenvolvimento da criança na perspectiva walloniana

O conflito é inerente à condição humana, tanto adultos como crianças possuem em suas relações interações conflituosas, o conflito se dá pelo fato de que as pessoas são diferentes, possuem diferentes visões da realidade e diferentes formas de agir, ser e estar no mundo, cada pessoa se relaciona com a realidade de forma diferente, para Wallon o conflito serve para constituição e enriquecimento do eu como diferente e separado do outro. Para analisar o conflito infantil nos apoiaremos nos conceitos de Wallon.

Conforme aponta Barros e Nascimento (2010) para Wallon há os conflitos originados pelos efeitos da própria maturação nervosa da criança, e os conflitos externos que ocorrem com outras crianças ou com um adulto, eles servem para determinar características do

psiquismo dela afirmando seu “eu” nesses conflitos e oposições, eles constituem a personalidade da criança e a separa do outro.

“Para Wallon, crises e conflitos são elementos propulsores do desenvolvimento. São fatores que ressaltam as diferenças entre os indivíduos e que podem fornecer explicações” (Barros, Nascimento, 2010, p. 14). Portanto elas são necessárias para que a criança se desenvolva, as crises são originadas pelo próprio desenvolvimento interno psicológico das crianças, e os conflitos são originados pelas diferenças que as crianças possuem entre si, e com eles, elas aprendem mais habilidades sociais.

Para o autor, as interações sociais são necessárias para a construção da personalidade da criança, ela se constitui através do outro, ela tanto incorpora características desse outro para si, quanto expulsa esse outro se diferenciando deste.

“A construção do eu, portanto, foi concebida como um processo de constante individualização possibilitado pelas interações sociais. Assim, assimilando o que capta do outro, identificando-se e se diferenciando deste outro, a criança vai se constituindo como pessoa” (CRUZ, SCHRAMM, 2010, p. 70)

Nas relações entre as crianças, ocorrem conflitos interpessoais, pois cada indivíduo possui suas próprias características, suas próprias formas de pensar, as diferenças entre elas geram conflitos.

2.2.1. O comportamento emocional na criança

Para Wallon (1995) existem duas formas de atividade na relação: o automatismo e a representação. O primeiro consiste em um ato herdado da espécie, que não precisamos aprender para fazê-lo, que já é natural, instintivo, como a sucção no recém-nascido, o ciscar para o pintinho, no caso de automatismo natural, ou pode ser um ato repetitivo e cotidiano, no

caso de automatismo adquirido, como acordar e ir lavar o rosto. Porém, entre o automatismo que está inscrito no organismo e a realidade exterior há o elo da representação e da intenção, a imagem viria previamente a ação adaptada e essa vem da necessidade de articular entre si termos diferenciados, ou seja, primeiramente temos uma imagem, e partindo da representação dessa tomamos uma ação intencional adaptada a essa realidade observada. A segunda é garantida pela função simbólica, nele o indivíduo pode corresponder a objetivos não apresentados pela realidade no momento, representar situações ideais, e motivos não atuais. A segunda é garantida pela função simbólica, nele o indivíduo pode corresponder a objetivos não apresentados pela realidade no momento, representar situações ideais, e motivos não atuais. Nenhuma manifestação pode ser tomada sem ser ajustada às condições impostas pelo meio, a marcha, por exemplo, reflete uma adequação do pé e do equilíbrio ao solo com suas irregularidades e desníveis, portanto ela possui tanto mecanismo instintivo quanto às circunstâncias exteriores atuando em conjunto sobre ela.

A própria organização do organismo ocorre através das circunstâncias exteriores as quais ele reage, a reação deriva de determinadas condições tanto pertencentes ao meio como ao próprio organismo, ela deriva tanto do meio como do organismo, como uma unidade, une recursos externos às condições orgânicas. Dessa forma cada ato possui uma estrutura particular que depende da situação total naquele momento entre as circunstâncias internas e externas, elas se fundem no ato.

As condições externas podem ao mesmo tempo responder às disposições do sujeito e suscitar-las, e as disposições do sujeito que se revelam são as que encontraram seu objetivo, pois souberam suscitar-lo. Portanto o meio tanto responde ao interno do sujeito como suscita a ação, e as disposições do sujeito que se revelam nessa ação encontraram seu objetivo, o propósito de sua ação, pois conseguiram trazê-lo à tona.

As operações de rotina, aquelas repetitivas que são feitas cotidianamente, são para Wallon destituídas de individualidade, é um automatismo adquirido e representa uma fusão do movimento, de seus instrumentos e de seu objeto, nele não há um obstáculo imposto contrário ao desejo do indivíduo, nele não existe delimitação entre a ação do corpo e as reações do objeto ou dos instrumentos, nele é como se sujeito e objeto se fundissem e fossem um só, quando o sujeito pratica muito uma ação aquele objeto ou instrumento não é estranho para ele, ele faz a ação como um movimento puro, com automatismo.

A representação vai além da realidade dada pelo meio, ele apresenta objetivos diferentes dos apresentados pela realidade no momento, nossos objetivos vão muito além daquilo que está no nosso campo visual, pois nela as situações puramente virtuais prevalecem sobre as reais, o homem possui duas superfícies de estímulos: as impostas pelo meio para sua adaptação ou apreensão imediatos e em seu córtex cerebral se desenvolve o mundo das representações, das situações ideias, dos motivos não atuais. A representação foi muito importante para a adaptação humana, com ela, o ser humano é capaz de prever o que ainda não está dado, e dessa forma se prevenir antes que o incidente ocorra, ele consegue pensar em coisas que ainda nem aconteceram e dessa forma se preparar do melhor jeito para elas.

Para poder melhor agir sobre o meio, o pensamento é indispensável, ele nos ajuda a compreender a realidade de forma mais efetiva do que a mera impressão.

“...as formas atuais do pensamento tendem a fornecer do universo uma realização ao mesmo tempo ideal e objetiva; ora, esse pensamento extrai suas origens remotas das funções que mais estritamente parecem encerrar o homem em si mesmo, ocupando-o com suas próprias atitudes. Mas exatamente dessas atitudes surgiu um primeiro esforço de intuição subjetiva e de consciência, o que aliás só se poderia esperar da atividade postural e de sua plasticidade essencial. Caberá às emoções mostrar-nos para que o ciclo de atividades e de adaptações novas irá contribuir essa sensibilidade nascente.” (WALLON, 1995, p. 61)

Dessa forma vemos que o pensamento consegue extrair da realidade as informações dadas pelo meio físico conjuntamente com as informações internas do próprio homem, dessa forma ele toma consciência do meio e de si mesmo, as emoções também possuem um papel

essencial para conduzir as atividades humanas, pois ele não age meramente por instinto, meramente pelo imposto pelo meio, ele age pelo pensamento, pela consciência e também guiado por suas próprias emoções.

Para Wallon (1995) a emoção se encontra ligada a atividade de relação, ela pode determinar um caráter útil ou nocivo a ela. A emoção pode ser vista como uma perturbação, uma degradação da atividade, ocupando no plano das reações biológicas o lugar de doença, ou como algo que entre suas funções possui uma razão para estar ali, para ser como ela é. A emoção provoca várias perturbações motoras como tremor, rigidez, desfalecimento musculares; alterações do julgamento e agitação visceral e glandular, ela traz manifestações caóticas e sem sistematização.

Para cada emoção existe um agrupamento de sintomas, uma síndrome particular, que são mecanismos ou combinações mais ou menos sistemáticos, portanto, existe um conjunto de sintomas específicos para alegria, raiva e tristeza. As emoções geram modificações orgânicas na atividade das glândulas endócrinas, das suprarrenais e da tireoide, essas garantem a simultaneidade das reações necessárias a explosão emotiva, essas reações possibilitam desenvolver o máximo de possibilidades de ação, o resultado dessas modificações orgânicas e a emoção, que é a ação mais confusa e desordenada, a mais subversiva das nossas relações com o meio.

Ainda de acordo com Wallon (1995) Cannon defende que a energia não é produzida pelo organismo para ser utilizada pelo sistema nervoso, mas que ela escapa desse para o organismo, o reflexo nervoso transmite a excitação dos órgãos para os centros nervosos e vice e versa. A excitação para ser eficaz deve não ser simplesmente intensa, mas ser produzida em um curto intervalo de tempo, mas essas condições de tempo são diferentes para cada elemento nervoso e para cada órgão, portanto cada um possui uma cronaxia diferente.

A emoção é originada por uma excitação dos centros nervosos que invade os demais sistemas do corpo, quando ela é muito intensa transborda para diversos aparelhos funcionais, criando assim um estado de muita confusão.

“...Entretanto, a emoção se deriva precisamente, segundo M. Lapique, à invasão do aparelho vegetativo e das vísceras por excitação proveniente dos centros nervosos que presidem a vida da relação. Com efeito, quando a intensidade da excitação aumenta suficientemente, as diferenças de cronaxia tendem a se abolir e o reflexo nervoso transborda de um aparelho funcional para os outros. O desenvolvimento do encéfalo, mais precisamente dos hemisférios, tornou-se tal, no homem em particular, que tornaria possível uma liberação de energia suficientemente massiva para que a excitação transponha todas as sinapses, quaisquer que sejam as suas diferenças de cronaxia, e provoque assim uma agitação difusa, na qual as reações orgânicas e viscerais misturam-se aos movimentos de relação criando neles confusão.” (WALLON, 1995, p.67)

Nesse estado de confusão em que a emoção transborda, assinala o autor, o indivíduo se encontra totalmente tomado pela emoção o que leva a reações não sistematizadas, aos sintomas de explosão emotiva, tornando uma relação confusa e caótica com o meio. Com o aumento da massa cerebral aumenta a diferenciação, a subordinação hierarquizada das funções, ou seja, aumenta o controle exercido sobre as funções mais elementares pelas mais elevadas, a emoção nasce e se desenvolve na esfera das impressões mais próximas a sensibilidade orgânica, quando mais velha a criança, quanto mais massa cerebral possuir mais fácil dessa de controlar suas emoções.

Para Wallon (1995) as cócegas constituem um sistema organizado de reações, é uma forma primitiva e ainda indiferenciada da emoção. A sensibilidade para as cócegas se inicia por volta do sexto ou sétimo mês de vida do bebê, os efeitos das cócegas são contrações tônicas, espasmos que nascem no local de excitação, riso violento, explosivo. Possui mais aspecto orgânico do que psíquico e, só mais tarde, essa passa a se iniciar pelo rosto e não pelo abdômen, passando a ser regulada pelas impressões psíquicas.

O riso e o choro são manifestações tônicas, ou seja, originados por um estado de excitabilidade do sistema nervoso que controla ou influencia os músculos. São descargas do

tônus, originadas pela vida vegetativa, são instintivos, biológicos. Porém um riso motivado por uma situação engraçada, diferentemente do riso originado pelas cócegas, é um riso de origem psíquica. A emoção tem sempre como condição fundamental variações no tônus dos membros e da vida orgânica.

A sensibilidade de relação possui origem social, nela há entre objeto e ação o filtro das disposições subjetivas, fazendo um ato pensado e não meramente instintivo, adequando-o ao contexto. Na ausência dela se encontram manifestações da vida orgânica, as elementares e primitivas, que não possuem o elo do pensamento, que são puramente instintivas, que são guiadas pela sensibilidade orgânica. (Wallon, 1995)

As manifestações emotivas geram uma forma particular de comportamento. Elas organizam no sistema nervoso centros especiais. Esses centros possuem uma hierarquia entre si, mas também uma mútua dependência. Há uma aparição sucessiva de centros, que originam uma nova forma de comportamento baseada nas possibilidades preexistentes de reações anteriores.

As emoções possuem a tendência de tomar a atividade total do sujeito para si, ou seja, ele se vê tomado pelas suas emoções, porém nesse ponto ela é prejudicial, e deixa de ser compatível com os interesses e sobrevivência do indivíduo, portanto ele deve se articular com o conhecimento e o raciocínio.

Ainda de acordo com Wallon (1995) o lugar que a emoção ocupa nos diferentes sistemas de reações depende do estágio em que esses se encontram e os centros que lhe correspondem, isso pode tornar uma emoção mais intensa e mais nociva ou menos intensa, a cócega, por exemplo, com o passar dos anos deixa de ser tão violenta dando reações mais leves.

O pálido é o centro regulador do tônus e de suas funções dependentes, sua subordinação anatômica à camada óptica e ao corpo estriado, centro das emoções, explica o caráter tônico das emoções. Devido a ele que as emoções possuem esse caráter tônico de excitabilidade. Há um sistema organizado de centros cerebrais que regulam as manifestações emotivas.

As emoções possuem um papel importante no comportamento humano, elas não são apenas acidentes, nem possuem puramente efeitos negativos. Elas desenvolvem centros cada vez mais desenvolvidos e que resultam em melhores condutas.

“O lugar que ocupam as emoções no comportamento da criança, a influência que continuam a exercer sobre o do adulto, abertamente ou em surdina, não é pois um simples acidente, uma simples manifestação de desordem. Organizadas, têm, ou tiveram, sua razão de ser. O momento que marcaram na evolução psíquica corresponde ao estágio que seus centros ocupam no sistema nervoso. O papel que conservam na conduta do homem parece demonstrado pela relativa autonomia de seus centros” (WALLON, 1995, p. 81)

A criança, possui um menor controle de suas emoções, pois seus centros ainda não estão tão desenvolvidos, o que leva a manifestações emotivas mais intensas e mais primitivas. A criança é tomada quase que por completo pela emoção, sendo difícil para ela controlá-la, e apenas com o tempo, com seu desenvolvimento que ela passa a ter um maior controle sobre elas.

As emoções possuem caráter de reações organizadas reguladas por centros do sistema nervoso que regulam e coordenam suas manifestações, elas entram em conflito com duas outras formas de atividade humana: a capacidade de reagir a circunstâncias exteriores através de movimentos adequados a elas e a capacidade de visualizar as realidades do mundo exterior. Elas provocam diversas reações orgânicas, mas qual seria o benefício delas para as reações do sujeito perante o meio?

Para Wallon (1995) existe duas formas de se reagir, com o automatismo ou com a emoção, nelas pode haver uma exclusão recíproca ou alternância, em uma situação de grande perigo pode-se agir pelo impulso para atacar ou fugir, com o automatismo, passado esse perigo iminente a emoção deixa sentir-se seus efeitos, rompendo o automatismo ela pode trazer compaixão, cólera, terror, surpresa, trazendo uma imagem da situação e levando a uma reflexão sobre ela, dando lugar à representação. Porém no caso da emoção anteceder o automatismo ela pode o perturbar ou até aboli-lo por completo, o sujeito pode desmoronar de pavor, desfalecer seu tônus, levando a um amolecimento das pernas e tirando as forças de seus braços, ela impede o automatismo de agir enquanto não for interrompida por ele.

Para Wallon (1995) a emoção é uma maneira difusa e inferior de reagir, ela vem quando ocorrem circunstâncias imprevistas que não dão tempo da pessoa ter discernimento, da para provocar uma manifestação emotiva dando várias ordens sem dar tempo da pessoa responder ou obedecer, ou seja sem permitir que ela traduza em gestos ou ideias as estimulações dadas. Quando a pessoa está muito tomada pelas emoções ela não consegue raciocinar direito, não consegue ver com clareza a situação, trazendo impressões puramente subjetivas, não tendo uma visão exata da realidade mas com ideias e pensamentos que são reflexos de sua emoção. Para controlar a emoção deve-se utilizar-se da atividade perceptiva e intelectual, não nos livramos de uma emoção tentando reduzi-la, mas representando ela, quando representamos a tristeza ela deixa de ser puramente visceral e emocional, e quando a entendemos melhor conseguimos achar melhores formas de lidar com ela. (Wallon, 1995)

Devido a sua fragilidade de vida intelectual, a criança se deixa tomar por completo pela emoção, isso faz com que ela aja de forma impulsiva e não pensada, por isso é muito comum os conflitos infantis, por ter menos controle de seus impulsos emotivos ela acaba tomando reações muito intensas gerando brigas e conflitos.

Para Wallon (1995) durante um estado de intensa emoção possuímos uma consciência sincrética da realidade, nela não há separação entre o eu e o não eu, os sujeitos se misturam as circunstâncias, a pessoa não separa suas disposições das disposições do outro e tudo isso junto com a realidade, se mistura formando uma coisa só, unidas em uma totalidade em que cada parte é indiscernível. Dessa forma tudo aquilo que participou daquela situação se mistura, de modo que qualquer um dos elementos presentes naquela situação passa a representá-la, um exemplo trazido por Wallon disso é de Féré que recebeu a notícia do falecimento de sua filha enquanto estava a mesa, e sentiu vontade de vomitar, após esse fatídico dia, toda vez que ela se encontrava com as mesmas iguarias servidas à mesa naquele dia sentia essa mesma vontade de vomitar, um elemento traz a tona toda a situação, provocando novamente os mesmos efeitos daquela emoção sentida, isso se chama reflexo condicional.

A reação provocada pela emoção não é uma reação adequada à situação em si, pois independente do que provocou a emoção, ela é manifestada integralmente em qualquer situação, e só aos poucos que vai emergindo a consciência, a noção clara da realidade, conforme aponta Wallon (1995). Ela poderia pertencer a um estágio do comportamento no qual, devido ao limitado poder conceitual, o importante é reagir a tempo. Na criança as reações estabelecidas pela emoção são cotidianas.

No homem, a expressão das emoções atinge o maior grau de complexidade e diferenciação, há no ser humano um sistema de comportamento criado a partir de atitudes e reações suscitadas em nós pela diversidade das situações vivenciadas, diversificando as relações dos indivíduos entre si, a emoção portanto foi uma transição do puro automatismo, instigado pelas forças do meio, a vida intelectual repleta de representações e símbolos que dão a ação outros motivos e outros recursos além do momento presente e da realidade concreta. A complexidade da expressão da emoção humana diferencia muito o humano do animal, pois diversifica as relações, as formas de se vivenciar a realidade, trazendo à tona ideias e

representações de coisas não presentes, levando a um comportamento muito superior ao mero automatismo, vemos, portanto, um grande benefício da emoção. (Wallon, 1995)

A emoção tem caráter contagioso, ele vem para contagiar aqueles à sua volta provocando a eles a mesma reação, unindo assim as pessoas por uma comunhão de sensibilidade, unindo grupos por suas modificações mais íntimas e pessoais. Na história do ser humano, ela ajudou a formar grupos de pessoas que se uniam pelo contágio de um impulso comum, ou pelo sinal de uma circunstância, o agrupamento de pessoas.

A expressão das emoções foi evoluindo na espécie, ela pode se refinar e passar de manifestações orgânicas a nuances mais delicadas da sensibilidade intelectual. Na criança podemos verificar as etapas dessa ascensão, inicialmente seu riso e choro têm partida abdominal, antes de aparecerem em seu rosto, mais tardiamente em seu desenvolvimento. Nela, a região ativa na fisionomia é a boca, enquanto nos adultos são os olhos e a testa. A expressão das emoções, o agrupamento de pessoas possibilitou a linguagem, o simbolismo, estando como intermediário entre o automatismo e o conhecimento.

Ainda conforme Wallon (1995) as reações podem depender de simples disposições orgânicas ou de disposições afetivas. O bocejo, por exemplo, pode representar uma reação fisiológica ou uma demonstração de tédio, que é contagiosa. O calafrio pode ser produzido pelo frio ou pela febre, mas também pela influência do terror. Também é possível manifestações correspondentes a dois estados opostos de sensibilidade afetiva provocadas pelo mesmo fator, por exemplo as cócegas que geram risos e soluços.

Através dos reflexos condicionais é possível ligar esses efeitos as mais variadas circunstâncias, para isso só é preciso estarem associados a excitação incondicional um número suficiente de vezes, esse número de vezes terá que ser maior quanto menor a intensidade da emoção. Portanto os motivos provocadores da emoção podem ser muito diferentes dos

habituais, ao invés de serem físicos podem ser derivados de situações ideais, ou que o ambiente impõe ao indivíduo, ou estarem associados ao próprio desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Um pesquisador da época, Dumas, propôs uma classificação das emoções em hiperstênicas que representam um aumento da atividade funcional e motora e hipostênicas que representam uma deficiência dessa atividade. Essa deficiência não é uma simples diminuição, a tristeza, por exemplo, apresenta sinais de contração e não de inércia, há um retardamento ou inibição das reações motoras ou mentais, o que gera um acúmulo de tônus não utilizado, que pode ser liberado por espasmos. Já na alegria há um equilíbrio exato entre a postura e a atividade de relação. (Wallon, 1995)

Os efeitos do estado alegre ou tristonho derivam da utilização fácil ou retardada do tônus e sua distribuição fluida em atividades geradoras ou a seu acúmulo nos músculos do esqueleto e das vísceras. A emoção nasce a partir de um estímulo, de uma imagem, e esse abalo repercute por todo o organismo, ela se alimenta de si mesma, há uma mútua e imediata repercussão entre a motilidade tônica e a sensibilidade postural. (Wallon, 1995)

Para Wallon (1995) existem dois tipos de emotivos os que predominam a autocontemplação e os que predominam os espasmos, a primeira se caracteriza por uma dramatização, a efervescência motora transforma-se em gestos expressivos que levam a uma demonstração ou intimidação, são simulacros estereotipados que alimentam a emoção. A influência da vida social sobre a emoção faz com que em adultos e até mesmo nas crianças predomine a autocontemplação do que o espasmo.

Além dos emotivos há os sentimentais neles todo estímulo externo provoca instantaneamente imagens ou reflexões, trazem um pensamento intelectual e preciso, pensamento imaginativo, devaneios que desviam a emoção. Na criança ambos os tipos estão

presentes, porém a manifestação deles não são ainda exclusivas e sistemáticas como nos adultos.

Quando regulada por centros reguladores como os centros de reações viscerais, tônicas e afetivas, elas se fundem a outras formas de comportamento existindo apenas no estado de aparência, de acomodação ou de estimulante afetivo. Ela não se apresenta dessa forma com seu caráter explosivo, mas de uma forma mais superficial, menos perceptível, coexistindo no comportamento, conforme aponta Wallon (1995)

Segundo Wallon (1995), há diversos tipos de comportamentos afetivos, o indivíduo com insensibilidade afetiva não se encontra em uníssono com o ambiente, não sabe reagir com vivacidade às diversas situações da vida. No sentimental predomina a ideação desperta em ressonâncias afetivas, ele se encontra abrigado das tempestades emotivas, pois sua ideação liquida a tensão emotiva. O apaixonado possui representação de uma meta ou objetivo que ele coloca afetividade, ele extingue a emoção pois a transforma em paixão, ele dá prioridade ao raciocínio sobre as impulsões emotivas, sua atividade se encontra no plano da realidade, e ele coloca essa em prol de seus fins, porém esses fins se encontram fora da realidade, ele substitui a realidade por representação, ele obedece a uma lógica puramente subjetiva sua representação e ideação levam a manifestações ultra emocionais, o apaixonado tenta transformar suas representações em realidade, e o sentimental se limita a experimentar seus matizes afetivos. O emotivo é dominado pelo ambiente, suas reações possuem ordem subjetiva e ele se vê tomado pelas suas sensibilidades orgânicas perdendo a noção da realidade exterior.

Nas demonstrações emotivas o indivíduo deixa extravasar sua forma de sensibilidade, suas reações emotivas estabelecem entre ele e o outro uma ressonância e participação afetiva. Muitas vezes a atitude e sensibilidade corporais fecham o indivíduo em si mesmo se fechando

aos estímulos do ambiente, a consciência corporal leva a uma individualização, segundo aponta Wallon (1995)

2.2.2. O Eu e o Outro

A socialização é muito importante ao desenvolvimento infantil, é através dela que a criança consegue se conhecer como indivíduo separado e diferente do outro, é através do outro que enxergamos a nós mesmos, nos identificamos como sujeito, vemos no outro o oposto de nós, a negação do nosso EU, o NÃO EU.

Conforme aponta Wallon (1995), a partir do segundo semestre o bebê se torna mais atento ao outro, nesse momento as reações perante ele atingem sua máxima frequência, nesse momento ele perde o medo dos estranhos e passa a se socializar com qualquer pessoa. Até 1 ano completo ele mantém uma atitude contemplativa perante o outro.

O bebê se vê fundido ao outro, e direciona a ele relações de proteção ou de rivalidade, as primeiras se caracterizam por gestos mais amenos, enquanto as segundas se caracterizam por gestos competitivos. Os olhos passam a buscar os olhos do outro, buscando estabelecer com ele uma relação, os olhares trocados são inteligentes. O sorriso é uma forma de socialização que pode surgir através de ouvir a voz humana, ou trocar o olhar com outra criança ou com um adulto. O sorriso nunca surgirá quando a criança está privada de contato humano mesmo que diante dela se passe um espetáculo.

Nesse momento a criança possui uma forte sensibilidade social, essa precede as relações sensório motoras com o mundo. As reações e manifestações da criança são puramente determinadas pelo contexto, a criança age de formas diferentes com uma criança mais nova, mais velha ou com um adulto. Quando duas crianças de idade muito diferentes são

colocadas frente a frente pode haver uma ausência completa de relações entre essas, pois a mais velha não se interessa pela mais nova, e essa não consegue nem admirar a mais velha, para que crianças muito novas consigam estabelecer relações e preciso de uma sincronia entre as formas de agir, uma concordância de interesses, de expressões, ritmos de gestos, suas atividades devem ser complementares, só assim conseguem realizar um conjunto psicodinâmico. (Wallon, 1995)

Conforme aponta Wallon (1995) a criança só consegue ser capaz de se interessar e se relacionar melhor com crianças muito mais velhas, após os três anos. Nesse momento, ela começa a se interessar por crianças muito mais novas, pois consegue opor sua existência dá delas, pois consegue fazer muitas coisas que elas não conseguem fazer, isso acontece pois nesse momento ela conquistou sua personalidade, ela consegue se diferenciar do outro.

Antes dos seis meses a criança ainda não possui a ação de apreensão, em suas relações com o outro possui quase que exclusivamente o papel de espectadora, quando toca em outra criança parece não tê-la notado, mas quando essa outra a toca de volta, ela toma consciência dela. A contemplação está repleta de um sentimento de presença, de comunhão, de participação. Uma atitude contrária é a de se oferecer como espetáculo. É comum na criança mais velha que sente excitação em se ver observada e admirada pela mais nova, que centra seus olhos nela, ambas permanecem indivisas, confundindo-se uma na outra, a criança que observa sente as sensações como se fosse ela própria a realizar aquela ação. Essa atitude de se oferecer como espetáculo ocorre após os seis meses. Um exemplo é uma criança chacoalhando um chocalho enquanto a outra a observa. Com crianças ainda mais velhas, por volta dos 10 meses, embora ainda permaneçam indivisas com o outro, a relação gera gestos em ambos, uma criança não conseguindo tomar o chocalho de outra pode tentar substituir esse por outro objeto, ou pode não utilizar nenhum objeto e fazer um simulacro dele, uma imitação, nessa fase ela tem autonomia para executar também uma ação. Um pouco mais

tarde, os gestos já conseguem se individualizar melhor, eles podem estar ou de acordo ou em conflito. O acordo pode ser representado pelo aspecto de concessão, compaixão ou desinteresse, a criança que possui o brinquedo pode entregá-lo a outra devido às tentativas e solicitações dessa, aponta o autor.

Ainda conforme Wallon (1995), quando estão em conflito, ou seja, em oposição, existem duas formas desse se manifestar, como despotismo ou como rivalidade. A rivalidade não se manifesta em crianças que a diferença etária ultrapasse dois meses e meio, ela se caracteriza pela disputa por um objeto, porém ora o objetivo é a conquista desse, ora é apenas um pretexto para a disputa, elas buscam se dominar mutuamente, a partir do oitavo mês elas podem até apresentar um sorriso por superar o adversário.

O despotismo só acontece quando a diferença etária entre as crianças é mais de três meses, nele uma das crianças possui um sentimento de superioridade, não se baseia na derrota do adversário, mas no sentimento que esse tem de sua derrota, ele precisa da docilidade do outro para ser déspota, a criança pode, por exemplo, dar e tirar o brinquedo da outra só para sentir essa sob sua dominação. O outro deve ter uma postura de submissão, esse suporta tudo sem reagir, porém quando esse efeito no outro gera choro, espasmos e angústia, ao invés da simples submissão, o despotismo perde seu efeito, pois dessa forma esse permanece alheio da participação; alheio de toda situação psicológica, quando ele assume atitudes de defesa, se esquiva do outro, não possui interesse nem pelo objeto nem pelo parceiro ele também perde seu efeito. Também pode acontecer, assinala o autor, de que o mais novo tenha benefício na relação, isso ocorre quando esse possui muita riqueza motora e gestos que submergem o seu parceiro, ou quando o mais velho possui uma excessiva sociabilidade e se comporta diante da mais nova da mesma forma que diante de um adulto, buscando sua aprovação, dessa forma ou ambas possuem uma relação de acordo, ou quando conflituosa, o mais novo que seria o déspota e o mais velho o submisso, pois as situações afetivas ou possuem acordo ou

reciprocidade, como ambos tentando dominar ou um agindo como dominador e o outro o dominado.

Para Wallon (1995) o estado de fusão com o outro explica as manifestações de ciúme e de simpatia, quando elas ocorrem há uma regressão no sujeito a um estágio de indiferenciação relativa, elas ocorrem através do binômio contemplação-exibição, porém diferentemente das relações de acordo e conflito, em que cada parte desse binômio era o papel de um sujeito, nessas manifestações cada parte se encontra no mesmo sujeito, que possuindo dois pólos em si ele sente a necessidade de se concentrar em um deles e atribuir ao outro um personagem diferente dele mesmo.

Na simpatia o indivíduo consegue sentir satisfação ao ver o prazer do outro, enquanto esse se sente mais satisfeito por ter uma testemunha de sua felicidade, por estar sendo contemplada, no ciúme o que está meramente contemplando gostaria de também estar no lugar do outro, ou seja na simpatia o indivíduo que está contemplando ao ver o outro em uma situação prazerosa, sente esse mesmo prazer como se estivesse acontecendo com ele mesmo, e no ciúme ele não se sente satisfeito pela mera contemplação, e não sente prazer pelo outro, mas quer tomar o lugar desse outro, queria estar ali, sua contemplação gostaria de se completar com estar no lugar desse outro, ele não consegue se associar ao outro na surdina, e por isso se sente frustrado, e muitas vezes pode fazer algo para tomar o lugar desse outro. (Wallon, 1995).

O ciumento vê sua existência invadida e devastada pelos sucessos do outro, ela se sente desprovida daquilo que a imagem desse outro lhe mostra como se fosse um parte essencial dela mesma, o ciúmes é mais que fique apenas em si mesmo, mas ele pode explodir em uma ação para afastar ou castigar o rival, para aliviar sua angústia ele tenta destruir aquilo que ele considera que deveria lhe pertencer, e em seguida ele destrói a si mesmo, ou então ele

pode alimentar sua angústia torturando a si mesmo. Ainda de acordo com Wallon (1995) ele pode agir com sadismo buscando provocar o sofrimento a esse outro, a quem é destinado seu ciúme, ao fazer isso ele experimenta tanto dor quanto prazer, esse último por consequência dessa fusão entre si e o outro, ele contempla no outro aquilo que ele mesmo produz e intensifica sua própria sensibilidade através dos sofrimentos que ele provoca ao outro. Porém, no ciúme puro, o que predomina é o masoquismo, nele o próprio indivíduo busca estimular sua própria ansiedade e por meio desta o seu prazer sexual, através de suspeitas, visões hipotéticas, etc.

“Sob suas diversas complicações, o ciúme constitui essencialmente um retorno a um estágio onde aquele que participa numa situação afetiva sente as atitudes complementares da mesma. Sem ainda saber suficientemente isolar aquela que lhe é inerente, ele se deixa dominar interiormente por aquela que o despoja, experimentando com isso uma ansiedade da qual, muitas vezes, ele se torna mais ou menos cúmplice. É o sentimento de uma rivalidade em quem só sabe reagir como espectador possuído pela ação do rival. Trata-se de uma simpatia sofredora e passiva.” (WALLON, 1995, p. 243)

O ciúme portanto representa dois pólos em um mesmo indivíduo, ao mesmo tempo que ele se vê como o espectador que contempla, ele se vê e tenta se colocar como o outro, isso gera nele uma ansiedade e uma frustração, é uma simpatia, que vai além da contemplação pura, pois ele se vê no outro - mas de uma forma passiva e sofredora já que, ao se ver no outro não sente o prazer desse mas um sofrimento por não estar no lugar dele. A sua contemplação gostaria de se completar estando na posição de receber o mesmo que o outro, ao se ver diferente desse outro, o ciumento se sente frustrado, por não ter aquilo que aquele outro está tendo, ele se vê em oposição ao mesmo, segundo Wallon (1995)

A simpatia procede do mimetismo afetivo, e dela procede o altruísmo. Nela, a pessoa é contagiada pelas emoções de outra e fica dividida pela emoção e por sua própria situação, participando simultaneamente das duas situações sem dissociar os dois pontos de vista. Já no

altruísmo o indivíduo consegue se diferenciar do outro, não se vê fundido nele e age, muitas vezes, com auto sacrifício em benefício desse outro. Para sentir simpatia não é preciso ter passado por situações semelhantes, caso contrário não veríamos ela desabrochar em crianças muito novas de um ou dois anos.

O mimetismo afetivo se caracteriza pelo contágio das manifestações afetivas. Um bebê, ao ver outro chorar, chora também. O motivo de seu choro não é o mesmo de quando chora porque quer ser cuidado, já que esse não é capaz de satisfazê-lo, ele chora por uma espécie de concordância dinâmica, pela similaridade da idade ele se contagia pela reação dele. Essas manifestações são organizadas e possuem centros especializados no sistema nervoso para elas, elas correspondem a uma função, essa não tem interesse na relação do indivíduo com o mundo físico, mas em gerar uma reação no outro, é uma necessidade primitiva de unir membros de um grupo, de colocar em sincronia seus impulsos e reações. Essa união de grupos por mimetismo afetivo que leva a cerimônias em que todos se unem pelo mesmo sentimento, por exemplo, da mesma forma que a linguagem ele não é algo originado pelo biológico, mas pelo social, segundo Wallon (1995).

Na mímica sua finalidade não está no mundo exterior, mas nela mesma, elas são representações e não mera ações, através dela o sujeito consegue perceber suas próprias disposições, consegue se ver nos outros e ver os outros em si mesmo, ela é caracterizada por uma função postural voltada para a expressão e para relação afetiva entre os sujeitos. Sua utilidade se consiste em alimentar a sensibilidade do sujeito expressando-a e de exercer sobre o outro uma reação de intimidação, atração, entre outras. Através do outro ela faz surgir os estados afetivos, as premissas da consciência. Através das reações mímicas, explica o autor, a criança consegue realizar a aprendizagem de sua sensibilidade e de seu meio que lhe marcou, assim ela consegue reconhecer suas próprias disposições, ela começa por se confundir com seu ambiente. A simpatia exige um nível no desenvolvimento da criança

superior ao do mimetismo afetivo, enquanto esse se produz a partir do segundo semestre do bebê, a primeira só começa a se produzir a partir do segundo ano, embora ela venha de uma confusão entre si e o outro, ainda há o sentimento de uma certa diferença, ela já não é uma cega aceitação da emoção, embora o espectador também se veja como o interessado, os dois papéis são vistos como diferentes e o sujeito sabe passar de um para o outro.

Para Wallon (1995) há dois sentidos para a simpatia o centrípeto e o centrífugo. No primeiro a criança transfere o objeto de seus desejos ou temores a quem sente compaixão. Por exemplo, ao ver um bebê chorar, ela pode chamar sua mãe, ou tocar-lhe no seio e fazer menção ao oferecê-lo a outra criança, pois a mãe é quem alimenta e cuida dela e ela transfere isso a outra criança. No centrífugo a criança reage àquilo que interessa ou ameaça a outra como se tratasse dela própria - ela pode chorar quando outra pessoa se aproxima de um objeto que a assusta, apontar o próprio pé quando outra pessoa dizer que machucou seu pé, por exemplo. Nesse momento, o sentimento global da situação se sobrepõe à distinção entre as pessoas. Quando a criança começa a se reconhecer e se diferenciar, ela começa a fazer brincadeiras em que alterna papéis como por exemplo, a de dar e receber um tapa, perseguir e ser perseguida dessa forma avaliando consequências opostas, aprende a ter responsabilidade sobre seus atos, e dessa forma ela se prepara para optar entre duas direções. A simpatia pode se manifestar através de imagens, uma criança de um 1 e 5 meses pode chorar ao ver uma cabeça sendo recortada de uma figura de uma criança, por exemplo. Esse tipo de situação em que a criança reage a uma representação como se fosse algo de verdade, ocorre com a criança até uns 3 anos só que em graus diferentes, a simpatia ainda é muito difusa e mal diferenciada.

A criança assimila não o semelhante e sim aquilo que, devido às suas disposições pessoais possui uma existência comum, e que só está unido a ela por ter sido percebido por ela em um momento de desejo ou emoção. Assim, ela une objetos qualquer a pessoas e outros objetos contanto que, em algum momento, esse tenha feito parte da existência real dessa

pessoa ou objeto. Isso ocorre devido ao sincretismo, em que qualquer elemento presente num todo representa para ela qualquer uma de suas partes. Para a criança, não está nítida a diferenciação entre realidade e seus objetos de pensamento e desejos - qualquer coisa pode representar uma realidade que ela deseja, um trapo pode ser uma boneca, um pedaço de pau, um cavalo, pode utilizar um retângulo para representar uma casa e um círculo para representar sua mãe. Apenas quando ela tiver uma noção mais nítida da diferença entre imagem e objeto que ela começará a ficar mais exigente quanto a semelhança das representações desse. O despertar da simpatia por meio das representações exige uma participação afetiva que exclui a objetividade da visão - explica o autor.

Ainda de acordo com Wallon (1995) a observação do desenvolvimento da linguagem na criança também revela os graus do desenvolvimento psíquico dessa, inicialmente ela representa uma confusão entre seu ponto de vista e do outro, posteriormente passa pela participação dos dois na simpatia e por último a adoção de seu próprio ponto de vista. Inicialmente ela usa palavras ambivalentes, como no caso do filho de Darwin que usa o “uá” para representar pato, lago, qualquer líquido, etc, essas podem representar frases inteiras, e diversas coisas diferentes, todas elas associadas de alguma forma a outra, por qualquer uma de suas características.

A criança que ainda não está em condições de distinguir as coisas em categorias ela não possui uma percepção objetiva da realidade e nem dos pontos de vista, sua sensibilidade se encontra misturada com seu objeto, ela possui uma confusão entre seu e meu, sujeito e objeto, ação sofrida e ação exercida, entre retrato e pessoa.

A utilização de uma única palavra para representar diferentes conceitos revela a peculiaridade de seu pensamento, pois nem mesmo em suas ações a criança consegue distinguir suas intenções e os objetos delas, os efeitos e os motivos, sua sensibilidade da do

outro, o agente do paciente, o centrípeto e centrífugo. Ela muda de papel durante a realização de sua própria ação, sem perceber, ela mantém diálogos consigo mesma demonstrando os desempenhos alternantes, nesse momento ela percebe a dualidade de atitudes antagônicas ou complementares.

Por volta dos dois anos ela pode dizer “tome cuidado” e “obrigado” para si mesma, se vendo como quem prevê e quem corre o risco, como agente e beneficiário do sucesso, uma criança pode se reprimir de fazer uma ação, e ao quando vem o desejo de fazer ela diz a si mesma que não pode dividida entre duas posições incapaz de uni-las em uma ordem íntima, conforme ressalta Wallon (1995)

Os diálogos consigo mesma desaparecem no momento que ela modifica suas atitudes perante o outro, quando já é capaz de se autoafirmar, quando recém formou sua personalidade, nesse momento ela aprende a usar o pronome “eu”, pois até então ela referenciava a si mesma pelo seu nome, do mesmo modo que seus pais e terceiros se referenciam a ela, ela também antes não compreendia a segunda pessoa, não sabia transformar os “tu” em “eu” isso ocorre devido a sua incapacidade de integrar nas situações vivenciadas sua identidade pessoal, é só após os três anos que ela passa a ser capaz de se autoafirmar e se diferenciar do outro, essa transformação ocorre durante a crise.

Ainda de acordo com Wallon (1995) a criança pouco antes de tornar-se capaz de se diferenciar do outro, separando suas personalidades entre si e entre as situações, ela passa pelo estado de dispersão, nele as situações de sua vida a mantém dispersa e dividida, ela não consegue encontrar uma coerência na sua conduta, entre a situação e os sujeitos nela envolvidas, ela vê todos como misturados em uma situação global, ou em seu conhecimento das pessoas, pois mistura essas as suas particularidades pessoais, a pessoa para ela é cada um de seus atributos, e confunde essa com outras por possuir algum atributo em comum, ao

mesmo tempo que confunde pessoas diferentes, para ela uma mesma pessoa pode se dividir em várias se ela a ver em situações diversas, ela se mantém confusa a respeito de sua própria identidade.

Wallon (1995) cita o exemplo da filha de Kohler com 2 anos e 7 meses que comeu os doces de sua irmã, e conta a seu pai alegremente, esse a repreende, e ele fica magoada, pede perdão e promete nunca mais se mostrar malvada, porém quando sua mãe chega ela também vai contar a ela alegremente, a criança estava completamente entregue a alegria de ter comido os doces, por não conseguir se separar dos outros, ela não consegue deixar de compartilhar com sua mãe e seu pai, mesmo que seu pai a tenha repreendido ela não faz a relação de dependência entre as situações, nem integra ao seu sentimento de responsabilidade pessoal, ela conta a sua mãe como se não houvesse arrependimento. O pai não conseguiu modificar o sentimento de alegria na criança, nem fazer com que compreenda a oposição de sentimentos entre os dela e de seus pais, que não gostaram de sua atitude, ela não conseguiu se dissociar do outro e regular sua conduta pelo que presumia desse outro, ela poderia presumir que sua mãe também não iria gostar do mesmo jeito que seu pai não gostou e não contar de forma tão alegre, mas ela foi dominada por seu sentimento exterior e achou que sua mãe também sentiria o mesmo.

Conforme analisa Wallon (1995) as crianças nessa idade são sensíveis às atitudes e aos incidentes do seu ambiente, ela se une às situações de modo indiviso, uma criança de dois anos e meio, reage a um copo caindo, olhando para suas próprias mãos, mesmo sem ter um copo em mãos e tomar uma postura de defesa, tendo um sentimento de culpa pela situação e não uma culpa pessoal, ela não consegue se separar das situações em que vivencia. Ela também liga a personalidade das pessoas as circunstâncias que essas se manifestam para ela, a filha de Kohler ao ouvir sua mãe cantar como sua governanta pergunta se ela é uma Elsa

(nome da governanta), pois por elas demonstrarem uma característica em comum ela entre em um conflito a respeito da identidade das duas, e pergunta para tentar resolver esse conflito.

Uma determinada circunstância pode agir sob a personalidade da criança de modo a fazer ela adotar maneiras de ser diferentes ou até uma outra identidade, a filha de Kohler, com três anos, ao voltar das férias, ao se referir aos companheiros de viagem falava com o sotaque daquela região, trocando sua personalidade por outra modelada pelo meio evocado.

A criança não consegue ainda se diferenciar do lugar que ocupa em sua família, para ela a sua identidade fazia parte dessa posição, o filho de Stern, com pouco menos de três anos, ganhou uma irmãzinha, antes do nascimento dessa ele ocupava o lugar de filho mais novo da família, como após o nascimento ele se tornou mais velho em relação a bebe ele passou a assumir a identidade de sua irmã mais velha, assumindo o nome dela e atribuindo a ela outro nome. Como só mais tarde a criança consegue diferenciar o conjunto em suas partes e ver cada uma delas de forma individualizada, sua visão global faz com que a personalidade da pessoa esteja associada a sua posição no seio familiar.

Nessa idade ela possui uma visão global da situação e não separa os sujeitos, e as partes de um todo, vê eles todos misturados em um contexto, ao ver um cartaz de um explorador e um macaco ela pode imitar os dois ao mesmo tempo, pois possui apenas a visão do conjunto, ela pode ao brincar ser o cavalo e o cocheiro ao mesmo tempo, batendo em suas próprias pernas para correr, a situação predomina sobre a individualidade dos personagens, eles só existem com relação a situação e não são distintos entre si.

Ainda conforme aponta Wallon (1995) essa confusão do sujeito com seu ambiente pode assumir a forma de transitivismo, nele ele se contrapõe às personalidades diferentes da sua, e atribui a elas o que é exclusivamente seu, isso ocorre tanto com crianças como com adultos quando possuem uma redução de sua atividade psíquica, exemplos disso são uma

idosa em um hospício que se lamentava por sua vizinha por uma crise que ela própria que teve na noite anterior, ou uma pessoa que se recusa a aceitar a velhice que está chegando e aponta cabelos brancos nas outras pessoas, uma pessoa com um furúnculo procurar na pele de outros qualquer sinal de acne, isso é uma simpatia reversa em que a pessoa substitui a si mesma pelo outro com uma atitude de piedade, é um gesto de defesa, uma atitude inconsciente para evitar algum comentário humilhante por parte dos outros, é um retorno ao estágio de indivisão que o sujeito fica preso a representação de forma total sem se diferenciar do outro.

Um exemplo de transitivismo na criança é da filha de Kohler, exempli citado por Wallon (1995), que estava inquieta e atormentada por algum desejo qualquer e bateu e empurrou sua coleguinha, ao ser questionada de seu ato ela disse que essa que foi malvada e bateu nela, esse não é um caso de uma mentira que foi dita por maldade para incriminar alguém, mas que ela, em seus 2 anos e 9 meses, aplicou o ato em um momento de angústia, e ao confundir o ato com sua angústia ela materializa essa impressão a atribui a sua companheira, com o tapa sua angústia encontrou alívio, e com esse alívio sua tensão afetiva se reduziu de tal forma que ela deixou de se identificar com o tapa que deu pois suas disposições mudaram, com a queda da afetividade o que predomina é a imagem, essa por ser de natureza espacial só pode ser vista fora do sujeito, no outro, para a criança nessa idade é difícil coincidir a imagem do externo com sua intuição interna de sua atividade e de seu próprio corpo, para que a imagem seja visível ela tem que ser exterior a ela, por isso ela transfere a colega.

Aos três anos a criança a criança passa, como já foi mencionado, pela crise dos três anos, que é uma crise de personalidade e de autoafirmação, nesse momento desaparecem os diálogos consigo mesma, ela para de se identificar com cada um dos personagens e atribuir a eles seu próprio pensamento, ela começa a ter um ponto de vista exclusivo e unilateral, e a ter

uma personalidade particular e constante, com suas próprias perspectivas diferenciando as do outro das suas, ela passa a separar o EU do NÃO EU.

Os seres e as leis ultrapassam para ela a experiência momentânea, ela consegue aprendê-los como fontes de possibilidades, ela passa a ter uma maior objetividade em sua sanções, e deixa de reagir apenas a impressões presentes mas também a imagens do passado e as representações formadas por elas, ou seja seus motivos para ficar ciumenta, desconfiada, reconhecida são mais consistentes, não são devidos a um elemento no presente mas em representações, sendo mais duradouros e individualizados, o real para ela se reduz a noções estáveis que é mais capaz de reagir às flutuações momentâneas da sensibilidade.

Ela age de forma diferente ao se sentir observada, devido ao sentimento de presença, a atenção que ela sente sobre si a obriga a observar a si mesma, e com isso ela sente uma necessidade de se adaptar a presença do outro, muitas vezes as reações causadas por esse sentimento de presença podem ser exageradas devido ao sentimento forte de sua própria personalidade e das relações a serem mantidas com o outro, visando ajustar suas atitudes as do outro, isso ocorre devido a reflexos muito primitivos.

Esse sentimento de presença além de gerar essas manifestações afetivas também pode gerar inibição da atividade objetiva, muitas vezes a criança para de fazer algo ao sentir-se notada, um exemplo disso é do filho de Preyer de 2 anos e 1 mês que deixou de repetir corretamente uma palavra após ser solicitado a fazer isso, conforme aponta Wallon (1995).

Antes dos três anos essas reações de presença são não diferenciadas, a criança solicita a atenção de alguém quando faz algo que julga ser difícil, ela pode tomar sua sopa melhor ao sentir que seu amiguinho imaginário a está olhando. Depois dos três anos essa ação tende a se diversificar e a se relacionar com as pessoas e as circunstâncias, nesse momento também surge a vergonha, o medo de ser julgada, num período em que a presença do outro faz com

que ela toma consciência de atividades que agiam nela que antes ela não tinha, e agora ela se sente obrigada a fazer uma escolha, a dúvida frequentemente se encontra associada a vergonha.

Essa separação entre sua personalidade e a do outro faz com que ela fique incitada a experimentar a sua utilizando-se das circunstâncias a seu favor, com pessoas suscetíveis a serem dominadas ela se mostra exigente, ciumenta e se dedica mais a eles, ela muitas vezes comete erros e faltas simplesmente para ser repreendida e dessa forma atrair atenção para si, suas reações perdem a simplicidade imediata e são dotadas de intenção. Nesse momento ela aprende a “fazer de conta” criando cenários e histórias imaginativas, modificando e transformando sua realidade, conforme Wallon (1995) assinala.

Durante esse período crítico ela faz muita comparação de si com os outros, se aproxima apenas das crianças pelas quais consegue tirar algum proveito, quando vê crianças que demonstram alguma superioridade ela tenta reduzir os efeitos dessa, teima em perturbar a brincadeira de crianças que considera mais habilidosas que ela, quando ela dá o brinquedo a outra criança diz que não o quer mais, usando o outro para se livrar do brinquedo que já não a interessa, nessa partilha ela busca se sentir superior.

Para Wallon (1995) a criança muitas vezes busca se apoderar um objeto não por desejá-lo mas para se atentar contra a propriedade do outro, muitas vezes até o deixa de lado logo após consegui-lo, ela também pode fazer o movimento contrário e deixar de desejar um objeto por descobrir que esse pertence a alguém que ela não quer prejudicar.

Ela já consegue compreender a lógica por trás da troca, já não confunde o “eu” com o “meu”, não confunde consigo mesma seus pertences, as coisas que toca, nem o outro, ela entende que dar uma coisa significa renunciar a ela, e que para desfazer uma troca não

depende somente dela mas do consentimento do outro, pois reconhece os direitos do outro também.

Todas essas distinções não estão totalmente explícitas na criança de três anos, mas estão se desenvolvendo nela. O retorno para estados menos diferenciados da consciência pessoal, o de confusão de si com o outro, pode acontecer por uma doença, pelo cansaço, por uma simples distração ou a entrega às intuições e às sensibilidades elementares da vida afetiva.

CAPÍTULO 3: CRISE E CONFLITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

O presente capítulo trará o trabalho de autores contemporâneos para aprofundar a compreensão dos conceitos de Vigotski e Wallon a respeito de crise e conflito no desenvolvimento infantil no cenário atual, permeando, principalmente, o contexto escolar da educação infantil, com exemplos de crianças em situações reais de conflitos.

“A relação Eu-Outro permeia todo o processo de desenvolvimento, de forma sincrética, no período inicial da vida psíquica, caminhando para uma progressiva diferenciação. A consciência de si, que implica a diferenciação Eu-Outro, constante complementação/oposição o Eu e os Outros”(ALMEIDA, 2014, p. 597)

As relações interpessoais são muito importantes para o desenvolvimento do sujeito que, inicialmente, em seu desenvolvimento, se vê fundido no outro e no seu meio,. Só posteriormente ele passa uma etapa de diferenciação, em que se opõe ao outro, para se separar deste, se diferenciando e individualizando. Mas ele também complementa sua personalidade com esse outro, segundo a teoria de Wallon, conforme retrata Almeida (2014). Nesse processo, nas relações interpessoais o indivíduo se vê imerso a diversos conflitos.

“O conflito faz parte da natureza, da vida das espécies, porque somente ele é capaz de romper estruturas prefixadas, limites predefinidos. O conflito atinge os planos sociais, morais, intelectuais e orgânicos” (ALMEIDA *apud* PANIZZI, 2004, p. 4).

O conflito é inerente à condição humana, já que os seres humanos se organizam em sociedades em que pessoas diferentes, com diferentes modos de vida, devem conviver conjuntamente. O conflito se dá pelo desencontro de interesses entre indivíduos e, através dele, aprendem a lidar com diferenças e descobrem novas formas de se relacionarem.

“Por viver em sociedade, a ação de um ser humano interfere na vida de outros, provocando, conseqüentemente, a reação de seus semelhantes. Para que essa interferência de conduta tenha um sentido construtivo, é conveniente compreendermos melhor os conflitos dentro do âmbito das relações humanas,

principalmente, aquelas que convergem no espaço escolar.” (MONZÓN, 2017, p. 48)

Nessa perspectiva, o conflito deve ser utilizado de modo construtivo, como fonte de aprendizado, pois através dele aprendemos melhores formas de nos relacionarmos com o outro. Ele deve ser propulsor de reflexão, sobre as suas causas e possíveis formas de solucioná-lo. É através dele, e de um bom encaminhamento de sua resolução que as crianças podem aprender a conviver em sociedade e quais são as consequências desse convívio. Como o autor retrata, através dele são aprendidas formas de negociação que sejam justas e respeitosas a todos os envolvidos.

“Não é possível haver um desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sem qualidade nas interações interpsicológicas.” (Monzón, 2017, p. 74). Portanto, devemos olhar com cuidado para as relações interpessoais entre as crianças, pois elas são de suma importância não só ao desenvolvimento social delas, mas também de sua linguagem e pensamento.

Silva (2012) cita Wallon para explicar que “...para a criança só é possível viver a sua infância e que cabe ao adulto conhecê-la”, desse modo o adulto deve se reconhecer como o adulto da relação e que ele que tem que entender a criança - e não o contrário.

Vigotski (2018) aponta que o desenvolvimento humano tem uma particularidade: a criança desde o início de seu desenvolvimento já tem contato com a forma final daquilo que está aprendendo, em seu meio - por exemplo, quando está aprendendo a andar, ela já tem contato com o adulto que já possui a marcha totalmente desenvolvida. E é a forma final que propulsiona e orienta o desenvolvimento. Por isso, Silva (2012) defende que o adulto deve ser uma referência para a criança, assim é importante que o professor demonstre com exemplos formas de lidar com as emoções negativas e conduzir os conflitos.

“Numa sala de Educação Infantil, as interações tanto podem ser positivas como negativas, por isso, faz-se necessário que haja boas intervenções, que aconteça a escuta da criança, o diálogo, e que as situações sejam planejadas de forma que elas interajam sempre sobre a visão da professora.” (SILVA, 2012, p. 24)

Como em qualquer ambiente social, na educação infantil as crianças estão sujeitas a diversos conflitos, pois são sujeitos diferentes, com interesses diferentes. Se o conflito é normal em uma vida em sociedade, o educador deve saber conduzir adequadamente essas situações de forma a tirar delas um aprendizado, e não torná-las ainda mais desgastantes e estressantes para as crianças.

Galvão (2001, p. 123) cita Wallon para explicar que o conflito “sustenta que a compreensão dos fenômenos psíquicos deve aceitar as oposições encontradas no real, na atividade do sujeito e nas relações entre o sujeito e o real, tentando compreender os componentes e o dinamismo.” Desse modo, o conflito mostra às crianças que o real nem sempre condiz com aquilo que elas querem ou esperam, e elas aprendem com ele a lidar com essa frustração. Ela também fala que “... emoções: propícias para surgir em momentos de insuficiência de recursos...”. Portanto quando a criança reage a um conflito imersa pela emoção, é porque ela não possui outros recursos para lidar com aquela situação, cabe então ao professor auxiliá-la e construir juntamente a ela novos recursos para lidar com as situações conflitivas.

“A partir do momento em que o Eu se afirma, quando claramente se faz a sua delimitação em relação ao Outro, É daí que surge o Outro íntimo, ou socius, um duplo do Eu que lhe é concomitante e consubstancial, mas que nem sempre condiz com ele, Ele é o suporte da discussão interior companheiro permanente do Eu, o Alter possui o papel de intermediário ou de charneira entre o mundo interior e o mundo concreto do ambiente.” (Almeida, 2014, p. 602)

O outro é necessário para a separação de si e da realidade concreta, que nem sempre condiz com os desejos do indivíduo, é através dele que ele consegue separar o interno do externo, suas vontades e desejos, do real. O outro permite o indivíduo conhecer a si como

diferente do outro, e diferente da realidade concreta, o outro traz uma quebra de expectativa importante ao desenvolvimento humano e social.

“três tipos de Outro: os Outros referem-se àqueles com os quais o indivíduo interage concretamente, nas relações interpessoais; o Outro é referido como conceito geral, que engloba todos os Outros em sua pluralidade; o Outro íntimo ou socius é o parceiro constante, permanente do Eu na vida psíquica.” (ALMEIDA, 2014, p. 601)

O outro se manifesta de diferentes maneiras, ele é o não- eu, o diferente do meu eu, a negação de si, a diferença entre as vontades, desejos e idealizações do real e do concreto, são aqueles que são externos ao eu, e que convivem com ele, ele é um conceito diferente do eu, e está presente na vida psíquica, contradizendo e complementando o eu, há um conflito entre eu e não eu, o interno e o externo. “...em seu esforço para se individualizar, o eu não pode fazer outra coisa a não ser opor-se à sociedade sob a forma primitiva e larval de um socius, conforme a expressão de Pierre Janet” (Wallon *apud* Almeida, 2014, p. 603).

O outro ajuda a formar o eu do indivíduo e a constituir sua personalidade “Eu me relaciono (e narro) para mim mesmo como as pessoas se relacionam comigo (e narram para mim) (...). Eu sou uma relação social comigo mesmo” (Vigotski *apud* Smolka, 2000, p. 31). É através do outro que se aprende a se relacionar consigo mesmo, é o outro que nos faz aprender mais sobre nós mesmos.

3.1. Compreendendo o conflito e a crise no contexto escolar

Para compreender o conflito e a crise em contexto escolar, este subcapítulo irá apresentar alguns autores que retomaram os conceitos de Vigotski e Wallon a respeito da crise e do conflito e os relacionaram com situações de conflito no interior de instituições de educação infantil.

Dantas (2013) em seu artigo “Os conflitos interpessoais na educação infantil segundo Wallon” retoma o trabalho de Wallon para explicar que a criança em fase pré-escolar se encontra na fase do personalismo (dos 3 aos 6 anos de idade), nessa fase ela é centrada em si mesma e não consegue se colocar no lugar do outro, ela também ainda não desenvolveu o conceito de intencionalidade, portanto não compreende condutas acidentais, o que contribui para um cenário propenso a diversos conflitos.

Galvão (2001) em seu artigo “A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica” apresenta que os conflitos interpessoais entre as crianças possuem dois tipos: os que se dão pelo processo de preservação do eu e os que se dão pelo processo de afirmação do eu. Os primeiros se originam nas interações entre as próprias crianças, neles a oposição ao outro é gerada pela posse de um objeto, de um nome, de um lugar ou de seu próprio corpo (quando a criança não quer que a toquem), neles a criança quer proteger os prolongamentos de sua pessoa, seu território, suas posses, eles geram na criança choros, e expressões de sofrimento, sua tonalidade emocional é, portanto, negativa.

Já as condutas de afirmação do eu se originam nas interações criança-professora, quando as crianças se opõem com muita firmeza a uma proposta de atividade, a um comentário ou a um procedimento da professora. A tonalidade emocional dessas é positiva, pois nelas as crianças riem, e possuem expressões faciais alegres, até mesmo “malandras” como nomeia a autora. Enquanto as condutas de preservação do eu são impulsivas, as de afirmação do eu são mais controladas.

Para compreender melhor a crise, serão apresentadas algumas pesquisas feitas com crianças passando pelas crises no processo de desenvolvimento e em situação de conflito. Iniciaremos com uma pesquisa feita com uma criança de três anos em um contexto escolar da educação infantil pública em uma cidade no interior de São Paulo. As pesquisadoras Lemos,

Magiolino e Silva (2022) em seu artigo “Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância” acompanharam essa criança - um menino, que era considerado pelas professoras como uma criança agressiva - durante seis meses, em diversos contextos educativos.

Durante a pesquisa de Lemos, Magiolino e Silva (2022) foram registradas algumas situações: como chutar e tentar bater nas educadoras por impedi-lo de fugir da sala, morder o nariz de um colega em uma disputa por espaço e se recusar a obedecer a uma proposta.

É perceptível que seu comportamento é bem característico da crise dos três anos, pela qual ele está passando. Vigotski (1997) aponta que a crise pode ter seus sintomas agravados devido ao contexto, a forma de educação imposta a criança, geralmente uma educação mais autoritária agrava os sintomas da crise, tornando-a mais violenta.

Para compreender o comportamento do menino, as pesquisadoras analisaram o meio ao qual ele estava inserido e verificaram que, tanto as crianças quanto as educadoras já tinham certas noções definidas a respeito dele - elas significavam suas ações de modo bem negativo e as crianças o excluía. Isso acontecia, por exemplo, quando brincavam de “Tá pronto seu lobo?”; embora ele estivesse bem animado com a brincadeira, ninguém pegava ele, mesmo estando bem próximo do pegador; ou quando, ao brincar de Pega-pegas, ele sendo o pegador, pegou uma menina e ela disse que ele batera nela, mesmo só tendo tocado nela, e, ainda, ao tentar pegar outras crianças essas diziam não estarem brincando mesmo estando envolvidas na brincadeira.

Também há exemplos das reações das educadoras que fortalecem a visão negativa do menino - como, por exemplo, em uma atividade pedagógica em que a professora havia trazido uma caixa em que tirava vários bichinhos, para que as crianças lembrassem e cantassem alguma música com aquele bicho, havia uma faixa amarela pela qual as crianças não podiam

ultrapassar. Ele, que estava muito envolvido na atividade, sempre ia para mais perto da caixa e sempre era repreendido a voltar a seu lugar na faixa. Num determinado momento ele foi até a caixa e empurrou os bichinhos e pulou em cima deles. Uma das agentes de educação infantil que estavam na sala disse "Ai, que maldade".

Com esses exemplos vemos que as crianças possuem uma visão negativa dele, não deixando que ele participe de suas brincadeiras, e o excluem; e as professoras, por sua vez, estão sempre o repreendendo e interpretam suas atitudes de forma negativa, como de uma criança com temperamento negativo e que comete maldade.

A criança se desenvolve pelo seu meio, ele é o propulsor de seu desenvolvimento, ela se constitui por diversas vivências, criadas pela interação entre o meio e a significação que a criança dá para ele, feita tanto pelo seu limite etário como pelas particularidades próprias dela, isso forma uma situação social de desenvolvimento. Devido às particularidades únicas de desenvolvimento da criança, ele é algo único e irrepetível, pois além da etapa de vida que a pessoa se encontra, e as circunstâncias culturais, históricas e sociais, também influencia sobre ele as experiências particulares dele que não são generalizáveis a outras pessoas.

Como Vigotski assinala, de acordo com Braga (2010), toda função psicológica superior foi primeiramente uma relação social; através da internalização fazemos uma reconstrução interna, daquilo que nos foi externo. A forma que as crianças e as educadoras significavam as ações e reações do menino influenciam na consciência de si - ele significa as atitudes e falas dos outros perante a si e desse modo vai constituindo a sua personalidade. Esses atos de coibição e a exclusão vão se incorporando em seu EU, o constituindo, isso se refletia em seus gestos mais duros.

Ele, como uma criança que estava em um período crítico, possui comportamentos característicos dessa crise, e a atitude das educadoras e das outras crianças, as formas que conduziam e significavam suas atitudes serviram de agravamento de sua crise.

Também é válido questionar sobre o excesso de regras no interior da escola, muitas delas que não possuem explicações pedagógicas, o movimento é importante para criança, então qual a necessidade de limitar as crianças a verem de longe e paradas? Como vimos estudando e discutindo nesse trabalho, a criança se expressa pelo movimento e, nessa idade, o afeto conduz a ação da criança, o menino demonstrou bastante interesse na atividade, isso que fazia com que sempre fosse para perto da caixa, demonstrando um certo encantamento com ela, mas as demasiadas repressões para que ficasse em seu lugar apagam o seu interesse pela atividade - antes ele cantava e dançava as músicas e depois tal atitude cessou; seu gesto de pular nos bichinhos pode ser um gesto de rebelião, contra a regra de não chegar perto - o que é característico desse período crítico. Essa atividade, talvez se fosse conduzida de outra forma, não apagaria seu interesse, não apagaria seu encanto e traria muito mais aprendizagens, de uma forma mais leve e mais de acordo com as características da criança.

A interação das crianças no interior da educação infantil é importante para que elas se constituam como sujeitos, através dela elas constroem seu EU, sua subjetividade, entende seus sentimentos, seus gostos e opiniões que diferem do outro. Através da internalização das relações sociais a criança vai se constituindo, ela aprende valores morais, formas de se relacionar com o outro e consigo mesma, formas de lidar com suas emoções, e de lidar com situações conflituosas.

Costa (2011) em seu artigo “Na ilha de Lia, no barco de Rosa: O papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil.” mostra sua pesquisa no interior de uma creche municipal de Fortaleza interações de crianças, na faixa

etária de três anos, da turma nomeada pela autora como turma D, com uma professora que mantém uma postura autoritária - que não possui regras claras, as educadoras não entram em consenso sobre as regras estabelecidas, não abre espaço para as crianças exporem suas opiniões nem as escuta; e faz através delas, uma análise dos efeitos dessa conduta na constituição do “eu infantil” dessas crianças, para as suas análises o autor fundamenta-se na abordagem Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana dos autores Wallon e Vigotski

Conforme pontua o autor, para o favorecimento da reflexão e da criticidade as regras ao serem estabelecidas devem ser conversadas com as crianças, refletidas, dialogadas e levar em conta a opinião delas para uma construção coletiva, para que dessa forma elas façam mais sentido para as crianças. Elas não devem simplesmente conhecer a existência da regra, mas entenderem seu sentido, dessa forma terão mais adesão ao que foi previamente estabelecido. A professora pode colocar as regras em um lugar visível na sala e, como as crianças ainda não sabem ler nessa idade, pode usar símbolos e imagens que remetem aos combinados construídos coletivamente.

Na turma estudada por Costa (2011) , a professora não discute as regras para as crianças, apenas as impõe e não as deixa visíveis a elas. Além disso, as educadoras da turma não entram em consenso sobre as regras, deixando as crianças confusas, pois exigem atitudes diferentes das crianças e possuem posturas diferentes diante dessas. Se as regras não estão claras nem para as educadoras, como podem ficar claras para as crianças?

A professora, muitas vezes, utiliza das regras de forma arbitrária sem haver uma constância e nem critério claro para elas, às vezes ela cobra que sigam as regras e em outros contextos não, o que também colabora para que elas não façam sentido às crianças,

deixando-as confusas quanto a sua importância e dificultando a sua adesão a elas de forma consciente, em que vejam seu sentido e queiram segui-las.

Ela também cria regras que não fazem um sentido, que não possuem propósito a não ser o de afirmar a sua autoridade perante a turma, demonstrando o seu desejo em ser obedecida e de sentir seu controle sob as crianças “O desejo de Renata em ser obedecida a faz criar determinadas regras no sentido de manter o controle das crianças e demonstrar quem está no poder”, conforme pontua Costa (2011). Um exemplo disso é quando ela pede para que todas as crianças sentem em círculo no chão e, quando começa a espalhar os brinquedos, algumas delas se levantam e se dirigem aos brinquedos, “...Quando ela percebe o que está acontecendo, para de espalhar os brinquedos e diz de forma ríspida: “Voltem! Eu ainda não disse que podia!” As crianças obedecem e assim que todas voltam a sentar, Renata, com ar de satisfação, diz: “Agora pode!” vemos nessa cena que ela pede para esperarem simplesmente para se sentir no controle, sem ter um sentido em sua atitude, conforme pontua a autora. Outro exemplo disso é o fato delas terem que esperar um determinado momento para irem ao banheiro mesmo que isso dependa de necessidades fisiológicas pelas quais elas não possuem controle, há além dessas outras diversas cenas que manifestam regras sem sentido, como não poder calçar as chinelas sem que ela tenha ordenado, não poder ver livro sem estar sentado à mesa, entre outras. O que evidencia uma “necessidade de manter o controle nas atividades dirigidas por ela” e uma conduta autoritária da parte da professora.

Essas regras sem sentido são desrespeitosas para as crianças, como indaga Costa (2011, p. 138) “Como, então, esperar que as crianças construam uma imagem positiva de si mesmas? Como acreditar que elas podem desenvolver sua cidadania, seu senso crítico, em um ambiente em que são coagidas e hostilizadas?”

O que fica para as crianças é uma postura de passividade diante das regras que lhes são impostas pela professora, sem clareza de seu sentido, dificultando a construção do sentido de justiça por elas, parecendo que quem determina é apenas a professora e é a vontade dessa que sempre prevalece no final.

Dentre os conflitos das crianças com a professora se destacam os causados pelo descumprimento das regras e da desobediência de suas ordens, porém no momento da crise dos três anos isso é muito comum, e importante para construção da subjetividade da criança, porém conforme alega a autora a professora acaba tomando tais atitudes como uma afronta pessoal, e reage reforçando sua autoridade, devido à escassez de interações da professora com as crianças, muitas vezes elas deixam de cumprir as regras para receberem a atenção dela, pois dessa forma ela conversa com elas.

A professora deve ver as situações conflituosas como oportunidade da construção de valores para as crianças, e não simplesmente como ameaças, ela deve utilizar dessas oportunidades para refletir com as crianças sobre suas atitudes e reações diante de tais situações

Para Galvão (2008) algumas atitudes de oposição podem ser originadas pela necessidade da turma de ter mais autonomia, dessa forma se a professora oportunizar mais situações de responsabilidade as crianças em que possam exercer a sua autonomia diminuirá as situações de oposição por parte delas, além de também ajudá-las a desenvolver a solidariedade e a cooperação. Para ela, há conflitos positivos e promotores do desenvolvimento - como a oposição que ajuda na construção da subjetividade das crianças - e aqueles que são resultado de inadequações das instituições em atender as necessidades das crianças, que são puramente negativos, como número insuficiente de crianças, exagerada contenção motora, etc.

As atitudes de oposição são propulsoras do desenvolvimento infantil da criança de três anos, segundo Wallon como alega Galvão (1996) “ao opor-se sistematicamente as proposições do outro é como se ela estivesse retirando do eu o não-eu, num exercício fundamental para diferenciação de um eu até então sincrético, fundido no outro”, ou seja elas são importantes para constituição da personalidade do indivíduo, como um ser diferente do outro, com características próprias.

Na sala D, são raras as oportunidades dadas às crianças para se expressarem, exporem suas ideias e pensamentos, o que prejudica muito no desenvolvimento das crianças, pois com essa oportunidade elas conseguem construir sua individualidade, verem as diferenças de pensamentos e opiniões e aprenderem a respeitar essas diferenças. Nas rodas de conversa a professora destina muito pouco tempo à fala das crianças, de modo que nem todas são contempladas, ela utiliza a maior parte do tempo para contação de histórias, e durante elas ela não abre espaço para fala das crianças, enfatizando através de músicas que esse é um momento para que elas permaneçam caladas.

Nos momentos de fala das crianças a professora não instiga elas, explora suas ideias ou as incentiva a falar mais, pelo contrário, ela geralmente não demonstra interesse em suas manifestações, tendo conversas com elas muito superficiais e não se aproveitando de grandes oportunidades significativas para o aprendizado delas. Quando elas manifestam interesse por alguma coisa, ela dá explicações rasas e não se aproveita dessa curiosidade para criar um aprendizado significativo para elas, também não lhes dá acolhimento em seus momentos de angústia.

A oportunidade de fazer escolhas é fundamental na constituição da subjetividade infantil, a criança através dela consegue se diferenciar do outro, se ver como um sujeito com características próprias e gostos próprios, ela também é muito importante no desenvolvimento

da autonomia moral e intelectual da criança. Para Costa (2011) “as experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil podem favorecer, ou não, o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da autoconfiança das crianças, dependendo da forma como são propostas e realizadas.” vemos que nessa turma não é favorecido o desenvolvimento das mesmas.

Na turma estudada são escassas essas oportunidades, e quando a professora as dá, é a vontade dela que acaba prevalecendo no final, não deixando que elas exerçam sua autonomia, que sintam suas opiniões validadas, levadas em conta para se tomar uma decisão, desse modo, como alega Costa (2011) “Ao induzir as crianças a voltarem atrás em suas decisões sem realizar qualquer reflexão contundente, a professora está contribuindo para a construção de cidadãos inseguros e dependentes da vontade dos outros, sem convicções próprias”.

O artigo passa a ideia de que educadora também não permite que as crianças tomem iniciativas por si próprias sem sua autorização prévia, não deixando que façam, por exemplo o simples ato de calçar as chinelas sem que seja o momento da saída; ela não valida suas vontades e manifestações, demonstrando que apenas o que ela quer que é levado em conta, as coisas só acontecendo como ela quer, e quando ela quer, e as crianças não tem o menor papel nisso, nas decisões de nada que acontecerá na sala de aula e nem consigo mesmas.

É importante pensar durante a prática docente que tipo de sujeitos, cidadãos que se quer formar, se se quer formar cidadãos acríticos, submissos, ou sujeitos questionadores da realidade, que sabem ter suas próprias ideias e opiniões e que não tem medo de se expressar, e desse modo desenvolver a prática de forma que seja condizente com esse anseio.

A falta de momentos oportunizadores de reflexão, criticidade, de expor suas ideias é muito prejudicial no desenvolvimento infantil, para o desenvolvimento da personalidade da criança, e de sua autenticidade, é preciso na formação dos professores debater mais sobre isso,

pois as crianças acabam sendo as mais prejudicadas, pois muitos educadores perdem oportunidades essenciais de aprendizagens significativas priorizando ao invés delas um aprendizado mecânico e não significativo a elas.

Dentre os conflitos ocorridos na turma os mais comuns são originados por disputa por lugar ou por brinquedos, o que é bem comum para a faixa etária estudada, momento em que estão na chamada “crise de oposição”, o professor deve agir como mediador com as crianças e levá-las a refletirem sobre as causas do conflito e sobre possíveis formas de lidar com ele.

A professora da turma, ao conduzir as situações conflitivas não oportuniza reflexões com as crianças sobre o ocorrido, se prendendo apenas ao clássico pedido de desculpas, e a desse modo elas não entendem o sentido de tal e apenas o fazem porque a educadora está pedindo, sem entender o que fizeram de errado e o que poderiam ter feito diferente, ela também sempre enfatiza o “não pode bater” mas não explica as possíveis formas de lidar de forma diferente diante da situação, não aproveitando desse momento de modo construtivo, de modo a levá-las a aprender diferentes formas de conduzirem essas situações.

Como já mencionado as dinâmicas turbulentas não possuem caráter dinamogênico, ou seja não traz benefício ao desenvolvimento das crianças e só desgastam a turma. Para exemplificar e discutir esse tipo de conflito será utilizado o artigo “ A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola.” , que retrata uma pesquisa realizada por Galvão (1996) em uma pré-escola em São Paulo em que essas dinâmicas acontecem com alta frequência; no artigo é mostrado que elas acontecessem devido a inadequações das exigências da escola às possibilidades psicomotoras das crianças.

A turma estudada se encontra no 3º pré, com idade média de 6 anos. Nessa idade, de 6 e 7 anos, a criança está começando a ter um maior controle sobre a sua percepção e sobre sua

ação motora, ela está começando a conseguir manter sua atenção voluntariamente a algo e a se manter em uma mesma posição, isso ocorre devido a maturação fisiológica nessa idade, porém essa conquista é lenta e difícil, então ainda é difícil nessa idade se manter por muito tempo atento a algo que não seja de interesse, e se manter muito tempo na mesma posição.

Nessa turma são realizadas muitas atividades que exigem muita concentração, e postura, não dando muito espaço ao movimento para as crianças, atividades bem parecidas as realizadas no fundamental, como caça-palavras, jogo de forca, palavras cruzadas e nelas as crianças deviam permanecer sentadas e atentas. O alto índice de atividades desse tipo não abria espaço para que pudessem realizar atividades mais experimentais e que permitissem maior mobilidade, as crianças levantavam muitas vezes dos lugares - o que demonstrava que não conseguiam permanecer tanto tempo paradas e focadas; e, na ausência da professora, elas abandonavam as atividades e geravam uma atmosfera agitada.

Galvão (1996) aponta para as concepções de Wallon a respeito da psicogênese da pessoa completa, em que não são estudados separadamente os diferentes aspectos do desenvolvimento, essa visão integrada do desenvolvimento coloca as dimensões afetiva e cognitiva no mesmo grau de importância. O ato motor que liga o plano afetivo o cognitivo, pois a motricidade atua sobre o meio físico o modificando e também atua sobre as expressões, modificando as expressões faciais, representando a dimensão afetiva do movimento. A impulsividade representa uma falta de controle do sujeito sobre suas ativações internas, gerando descargas motoras desajustadas das circunstâncias.

A criança, está na sala de aula por inteiro, em seus aspectos motores, cognitivos e afetivos. É importante considerar-se isso para compreender melhor seu comportamento, pois a

instabilidade postural reflete suas disposições mentais, portanto a falta de contenção motora revela o estado afetivo dele, expressado por sua tonicidade muscular.

Na sala de aula eram frequentes brigas, correrias e gritos; no recreio havia também arremesso de areia e pedras em outras crianças, demonstrando na turma atitudes de dispersão e impulsividade motora. Essas dinâmicas turbulentas ocorriam, pois era exigido das crianças além do que elas poderiam entregar, era exigido um nível de postura, de atenção e contenção que elas ainda não eram capazes de ter, pois ainda estão começando a desenvolver esses.

“Nas crianças de seis, sete anos, a incidência de impulsividade é mais reduzida, mas ainda aparece como resultado de estados emocionais intensos, de cansaço, ou simplesmente do relaxamento das funções de inibição, ainda não bem consolidadas. No cotidiano observado, a elevada incidência de impulsividade revela desajustes do meio escolar diante das possibilidades psicomotoras infantis” (GALVÃO, 1996, p. 44)

Para uma dinâmica mais leve na sala de aula, para se evitar as dinâmicas turbulentas, é preciso considerar no preparo das atividades as possibilidades psicomotoras infantis, o grau de desenvolvimento das crianças, para não exigir delas mais do que elas podem cumprir, colocar mais atividades dinâmicas, e não exigir um grau de controle e contenção de movimento em um grau superior ao que podem atingir. “Para Wallon, o papel da motricidade é de propiciar descargas de tensão. Quando o sujeito não se encontra em condições de realizar um determinado movimento, a sua afetividade cresce e as emoções aparecem” (Mrech, 2010, p. 37). As dinâmicas turbulentas indicam o estado emocional das crianças, portanto o educador deve tentar identificar qual a causa dessas ocorrências, o que está gerando essa tensão nas crianças expressas sob a forma de agitação, e desse modo criar uma rotina que deixe as crianças menos tensas.

A atenção não é obtida com apenas uma única posição corporal, portanto não faz sentido exigir que os alunos fiquem sentados o tempo todo - a escrita e a leitura também podem ser realizadas em outras posições. Para Wallon, conforme aponta Galvão (1996), é a

estabilidade postural que conta para a atenção e não uma adoção de uma única postura estática, para ele atenção representa a capacidade de utilizar de uma posição favorável para cada objetivo. Além disso, muitas vezes, é justamente a mudança de posição que garante a manutenção da atenção.

Havia uma oposição de atitudes entre o recreio e o momento das atividades em sala de aula, enquanto o primeiro os permitia atitudes espontâneas sem nenhuma intervenção da professora, o segundo consistia puramente de atividades guiadas, em que a educadora que definia a postura, os materiais e o que deveria ser feito. Desse modo, não havia situações intermediárias em que as crianças pudessem exercer controle sob suas atividades, mas tivessem um auxílio de um elemento exterior; essas situações são necessárias para o desenvolvimento da autonomia infantil, a sua ausência pode levar ao desenvolvimento de pessoas que não conseguem controlar sua própria ação sem um controle exterior, levando a impulsividade.

Como não foi dada às crianças essa possibilidade construir e exercer a autonomia sobre suas ações, elas não se sentem capazes, por si mesmas, de controlar suas ações, o que faz com que caiam na impulsividade e que sempre dependam de alguém externo a elas para regular suas ações, pois não desenvolvem dessa forma sua autorregulação.

É preciso propiciar às crianças situações que possam escolher suas atividades, sua postura, o local de realização delas, através de alternativas dadas pela professora, para exercerem sua autonomia. Também é preciso tomar cuidado com o tempo de modo a não exigir além da capacidade de atenção própria a idade e alternar a dinâmica das atividades, não ficando em atividades muito repetitivas que exigem a mesma postura, construindo uma rotina mais equilibrada e menos maçante às crianças. Também é preciso trazer conteúdos relacionados a suas vivências e experiências de modo que faça sentido a elas e que elas

tenham interesse, pois com uma motivação espontânea elas terão uma maior adesão a atividade e se manterão com maior atenção a ela pois ela se relaciona com suas necessidades e desejos. Dessa forma é possível criar um ambiente adequado às necessidades das crianças, de modo a tornar a sala de aula um ambiente mais tranquilo e com menos dinâmicas turbulentas, um ambiente de acordo com as necessidades infantis e respeitando seu nível de desenvolvimento, e suas necessidades tônico-posturais de movimento.

Para Vigotski (1997), como já foi discutido todas as funções no desenvolvimento infantil, são primeiramente sociais e depois individuais, toda função psicológica superior foi primeiramente uma relação entre duas pessoas; desse modo, as crianças, ao serem orientadas como lidarem com os conflitos, vão se apropriando dos artefatos mediadores, das formas de conduzir o conflito de modo que conseguem lidar com ele cada vez de forma mais interdependente, elas se apropriam da língua, dos valores e das formas sociais de comportamento que ao serem interiorizadas passam a fazer parte do pensamento individual.

O desenvolvimento da resolução de conflitos nas crianças pode ser configurado em termos da *zona de desenvolvimento proximal* conceito elaborado por Vigotski, que condiz em uma zona que ainda está em processo de desenvolvimento, que ainda está amadurecendo e após seu amadurecimento se torna zona de desenvolvimento real, conforme pontua Martins (1997); De modo que, o que num primeiro momento precisam de constante intervenção, posteriormente quando consolidado, esse novo nível atinge seu desenvolvimento real, elas conseguem resolver necessitando de menos intervenção, fazendo por si mesmas ações já sugeridas.

Gazotti (2011) em seu artigo “Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue” apresenta sua pesquisa feita com uma turma de uma média de dois anos de idade em um contexto de uma escola bilíngue, observou o desenvolvimento das situações

conflitivas das crianças ao longo de um ano letivo. A autora verificou que, inicialmente, elas precisavam de muita intervenção da educadora, porém ao adquirirem repertório de como conduzirem o conflito, de formas de agir e de falar, nas duas línguas, ao final do ano elas conseguiam resolver mais entre si do que com a ajuda de sua professora, o que mostra que elas internalizam os valores, e as formas de agir, e passam a lidarem por si mesmas de forma autônoma, as crianças conseguem repetir e reproduzir as experiências anteriores de modo a revelar que as ações sociais e valores estão sendo internalizados

A autora também ressalta em sua pesquisa a utilização com essas crianças de enunciados geradores de tensão, questionando as crianças sobre o ocorrido e como lidar com isso, não dando a elas a resposta, mas levando-as a pensar e refletir sobre ela resolvendo o conflito de forma colaborativa, com resoluções co-construídas.

Segundo Gazotti (2011, p. 150) "Considerando as crianças como responsáveis da resolução de conflitos, promove-se o espaço para a reflexão e, uma vez conscientes e capazes de se colocarem no lugar do outro, a colaboração surge de forma espontânea e natural" portanto para que elas colaborem entre si, e diminua a ocorrência de conflitos é preciso proporcionar a elas reflexões sobre os conflitos e incentivá-las que se coloquem no lugar do outro.

Aos 2 anos de idade as crianças vêm o adulto como um modelo, uma referência a ser seguida, portanto para elas receber um elogio desse é algo muito grandioso, ao se elogiar ações colaborativas entre as crianças se incentiva essas ações, conforme demonstrado na pesquisa. Nessa idade pensar é lembrar, de acordo com Gazotti (2011), portanto para que elas achem soluções para resolverem o conflito precisam de repertório de situações parecidas.

O trabalho feito com essas crianças mostra seu resultado no fato que ao final do ano elas conseguiram resolver os conflitos sozinhas, mesmo sendo tão pequenas. Embora seja

próprio a idade fazer a ação instintiva em si - por exemplo: se quer um objeto já ir pegá-lo - uma situação em que uma criança, ao invés de fazer a ação em si pergunta “Can i play?” , demonstra que ela internalizou não somente a segunda língua, mas condutas sociais para agir, internalizou valores e os incorporou em sua conduta.

Em sua pesquisa Corsi (2011) filmou crianças de 5 a 6 anos de idade de uma instituição privada de educação infantil localizada no município de São Paulo, em cenas de suas rotinas e mostrou a elas as filmagens para que elas pudessem dar suas opiniões, hipóteses e sugestões em relação aos conflitos e as formas de se solucionar eles. O autor pratica a escuta das crianças, pois as considera produtoras de cultura e de conhecimento, ele se embasa na Sociologia da Infância para fundamentar a sua pesquisa, dialogando essa com os conceitos de Wallon.

Em sua análise ele considerou o que as crianças consideravam como conflito. Ele percebeu que, inicialmente, elas falavam o que achavam que o adulto queria ouvir, independentemente do que realmente havia acontecido. Um exemplo disso é de uma criança que, após assistir ao vídeo, foi questionada sobre como haviam resolvido o conflito, ela disse que o resolveram conversando, embora tenham “resolvido” através da agressão física, e só depois a criança disse que foi batendo que resolveram o conflito. É importante o educador deixar claro às crianças que não devem falar o que acham que o adulto quer ouvir, mas que utilizem de suas falas espontâneas, que expliquem sob o seu ponto de vista o que aconteceu naquela situação, quais foram as causas, e quais foram os recursos utilizados para conduzir o conflito.

Ainda de acordo com Corsi (2011) o conflito possui quatro dimensões: a dimensão afetiva, a dimensão emocional, a dimensão coletiva e a dimensão ocasional. A dimensão afetiva, que se origina através de uma agressão física intencional por parte de outrem. Ele

chama atenção ao fato de que nessa mesma dimensão existem dois tipos: quando uma criança ou grupo bate em outra e quando crianças se batem mutuamente, pois do ponto de vista da criança esse último é mais tolerável, pois para ela o problema não é o bater em si, mas a responsabilidade que a criança assume diante dele - quando ele é feito mutuamente, é como se a culpa fosse dividida entre todas as crianças envolvidas, diminuindo assim a parcela da culpa de cada uma.

A dimensão emocional é quando o conflito surge ou tem como consequência o ferimento aos sentimentos de uma criança - por exemplo: quando uma criança fala algo a outra que a ofende, que a deixa magoada, ou provoca essa mesma reação através de gestos ou ações. A dimensão coletiva é quando ele surge de um não cumprimento dos combinados construídos coletivamente pelo grupo, ou que são estabelecidos socialmente, como o dever de se respeitar as pessoas, por exemplo. Por último, há a dimensão ocasional, que são os conflitos que se iniciam por acaso, que não são intencionais por parte dos envolvidos são “desentendimentos que ocorreram devido a algum engano ou sem propósito, como, por exemplo, quando uma criança senta em algum lugar que já tinha sido delimitado por outra sem que ela tivesse conhecimento disso” Corsi (2011). Embora não sejam propositais, é difícil para criança perceber isso sem ajuda de outros colegas ou adultos que a ajudem a entender melhor o ocorrido.

As propostas feitas pelas crianças para se evitar um conflito se baseavam em “nunca mais fazer isso”, “melhorar” e “nunca mais brigar”. E as propostas sobre o que se fazer após a ocorrência do conflito se baseiam em se desculpar e ser desculpado, e ser punido, levar bronca. E as propostas sobre o que fazer no momento em que o conflito está acontecendo são de conversar, não bater, explicar ao colega o que aconteceu, falar para as professoras e se acalmar.

Vemos, com isso, a visão que elas possuem sobre o conflito, e que não possuem ainda a concepção que não é simplesmente nunca mais brigar, pois para quem vive em sociedade o conflito é algo constante, o que se deve saber fazer é melhores formas de conduzi-lo, não dá para se evitar ele, elas utilizando o “nunca mais” dão uma proposta impossível, mas muito comum a sua idade.

Também o falar das desculpas mostra o quanto essa ideia está internalizada nelas, já que é a forma mais comum de se conduzir os conflitos entre as crianças. Muitas vezes, isso acaba sendo feito de forma superficial e sem sentido para elas, e a criança que se desculpa faz isso apenas para agradar ao adulto, sem nem mesmo ter entendido o que fez de errado, ou se arrependido, e ainda acaba ficando a ideia que o pedido de desculpas a apaga o que foi feito, como se não tivesse problema em ter feito algo de errado desde que tenha sido pedido desculpas. É importante deixar claro as crianças que o pedido de desculpas deve ser feito após uma reflexão verdadeira, derivado de um real arrependimento.

Nessa idade as crianças acham que quanto mais severa a punição mais justa ela é, e veem o ser punido, ou levar bronca como uma consequência justa de um mal comportamento. Mas no caso o importante é fazer com que o autor de tal ato compreenda o que fez de errado, através de uma reflexão e com ela possa construir novos recursos para lidar com possíveis conflitos futuros.

As propostas sobre o que se fazer durante o conflito são formas muito boas de se lidar com o conflito, de forma a não fazer com que ele tome dimensões maiores, e demonstra que elas entendem a importância do diálogo nas relações interpessoais. Vale ressaltar que pedir a professora ajuda para resolver o conflito deve ser um último recurso, primeiramente a criança deve tentar resolver por si só e, se sentir que estão lhe faltando recursos, pedir ajuda. Assim, ao exercer sua autonomia sob as resoluções de conflitos, ela compreende que não precisa

sempre depender de um adulto para mediar suas relações sociais e aprende que é capaz de resolvê-los.

“as crianças participam de forma ativa, produzindo e reproduzindo cultura em seus contextos, credita aos pequenos a autoria da formação e da constituição de suas identidades a partir das relações que estabelecem consigo, com o outro e com o meio, compreendendo neste tripé a realidade necessária para a consolidação tanto da identidade de cada criança quanto da valorização das culturas infantis.” (CORSI, 2011, p. 290)

As crianças, para o autor, participam ativamente em nossa sociedade produzindo e reproduzindo cultura, através de suas relações com o outro elas constroem sua identidade, como aprendem a valorizar suas culturas infantis. Em seu processo de socialização ocorrem conflitos, que como já foi mencionado são importantes ao desenvolvimento infantil, porém quando esse não é conduzido de forma adequada pode gerar a violência, que representa uma falha na resolução do conflito.

“A violência, por sua vez, aponta para a ruptura da relação, para a destruição do outro. Por essa definição, a violência floresce quando o conflito falha, quando ele é inoperante ou impotente para assegurar uma unidade mínima entre as partes em oposição.” (GALVÃO apud CORSI, 2011, p. 290)

A violência só surge quando faltam recursos para a resolução do conflito, ela rompe a relação, não havendo união entre as partes, conciliação entre os pontos de vista. Para se evitar ela deve-se fornecer recursos para que as crianças lidem com os conflitos, deve-se dar importância a ele, não buscando soluções superficiais como um simples pedido de desculpas, mas fazendo com que a criança possa compreender.

O autor aponta que as agressões físicas entre as crianças não deixam de ter caráter constitutivo, pois elas representam um prolongamento das emoções com as quais estão lidando diante do conflito e que ainda não possuem total controle acerca delas. Esta capacidade de controlar suas próprias ações, chamada por Wallon de disciplinas mentais, “[...] está ligada ao amadurecimento disciplinas dos centros de inibição e discriminação situados no

córtex cerebral, que se dá por volta dos seis, sete anos” (GALVÃO apud CORSI, 2011, p. 291).

Para Dantas (2013, p. 35) “...No entanto, sob a ótica walloniana, as manifestações emocionais da criança, inclusive as agressivas, são viscerais, são parte constitutiva da espécie humana, além de serem essenciais para o processo de formação da personalidade.” Portanto elas não podem ser evitadas, elas acontecem e são de natureza visceral, o que a criança deve aprender é como lidar com essas emoções que vêm e o professor deve ajudar a consolidar esse aprendizado. Na faixa etária estudada a criança ainda não possui amadurecimento biológico para controlar suas ações, porém o educador pode auxiliar no desenvolvimento futuro deles e proporcionar melhores recursos tanto para lidar com as emoções como com os conflitos.

3.2. O papel do professor e da escola diante da crise e do conflito

O ambiente escolar possibilita diversas vivências e aprendizagens, pois é um ambiente que permite uma socialização com pessoas além do grupo familiar, que possuem diferentes modos de ser e estar no mundo. Através dessa experiência de sociabilidade o indivíduo vai formando sua personalidade, suas convicções sobre si mesmo e sobre o outro, vai aprendendo a interpretar a realidade e desenvolve também seu campo afetivo.

“A sala de aula possibilita inter-relações variadas entre professores e alunos. Por ser um ambiente social de aprendizagens, as interações docente-discente são um fator que marca esse processo, bem como o desenvolvimento da criança em seu período escolar, além de permitirem a vivência de situações e experiências essenciais para a formação do indivíduo enquanto pessoa. É por meio das experiências eu/outro que o organismo humano vai reestruturando e reelaborando um dos elementos que nos constituem enquanto seres humanos: o aspecto afetivo.” (SILVA, 2014, p. 59)

O professor, como o adulto da relação, deve saber gerir as suas emoções diante das situações conflitivas entre as crianças, não deve se entregar a raiva ou ao nervosismo e agir através dessas emoções. Ele deve ser exemplo para as crianças de como lidar e gerir as

emoções, assim ajudando-as a se acalmarem e não a ficarem ainda mais estressadas, criando assim uma atmosfera mais agradável na sala de aula.

Wallon (1995) aponta o caráter contagioso das emoções, elas têm por finalidade provocar a mesma emoção ao outro, gerando uma espécie de comunhão. Para ele é através da emoção que o indivíduo se liga ao social. Desse modo, o professor deve tomar o cuidado para não se deixar levar pelo contágio da emoção durante o conflito, tentando lidar de uma forma calma e assertiva para contagiar os alunos com essa emoção mais calma ao invés de deixá-los ainda mais estressados.

Silva (2014, p. 66) nos mostra que “identificar esses conflitos e refletir sobre seus reflexos no contexto emocional dos professores e professoras constitui um passo relevante no que concerne à autogestão das emoções docentes”. Dessa forma podemos identificar a importância de se compreender o contexto emocional dos professores, pois isso afeta em sua autogestão de suas emoções afetando diretamente na sala de aula.

A autora também mostra que, muitas vezes, o conflito resulta na falta de diálogo entre os estudantes, e que os professores, como mediadores, devem autogerir suas emoções negativas de modo a conter sua tendência a ações agressivas e a expressividade emocional, para assim conseguirem auxiliar seus alunos a como conduzirem adequadamente a situação conflitiva. Para ela a escola tem o dever de contribuir com práticas de sociabilidade. A autora explica que, de acordo com Eisenberg (apud Silva, 2014), a pró-sociabilidade é definida como ações e/ou julgamentos voluntários que visam consequências positivas, tendo como motivação básica beneficiar o outro, sem influências ou pressões externas. A escola pode incentivar essas práticas em prol de um melhor convívio social no interior dela.

A autora também nos apresenta que a escola deve buscar intervenções positivas nas situações de conflito, de forma a diminuir a incidência de comportamentos agressivos nas

crianças, pois se não conduzidos adequadamente a criança, que antes era apenas uma observadora, pode atuar como um dos personagens envolvidos em outros contextos posteriormente, pois da mesma forma que o comportamento pró-social pode ser apreendido e usado como referência de sociabilidade, o comportamento antissocial também pode.

Silva (2014) cita Gotzens para abordar que o planejamento adequado do que será trabalhado em sala de aula ajuda a evitar as situações de indisciplina, diminuindo também as tensões e os conflitos, portanto vemos que o planejamento da experiência pedagógica destinada aos alunos pode não só favorecer suas aprendizagens pedagógicas, mas também criar um ambiente mais disciplinado e tranquilo propenso à aprendizagem.

Na pesquisa dessa autora, os professores entrevistados dizem que o contexto familiar reflete na indisciplina e na violência originada pelos estudantes. Porém, a autora questiona se, desse modo, eles não acabam transferindo a responsabilidade da educação deles apenas às famílias e não assumindo seu papel como educadores de se incluírem na solução do problema; eles acabam, muitas vezes, não refletindo sobre como incluírem em sua prática pedagógica ensinamentos que visam prevenir os conflitos relacionais.

Em contrapartida as famílias, segundo esses mesmos professores, transferem toda a responsabilidade educativa à escola, não havendo assim uma adequada parceria entre escola e família, em que ambas dividem suas responsabilidades e cooperam em prol de uma melhor educação dos alunos, sobrecarregando assim os professores.

Os educadores também alegam que muitas de suas crianças se encontram em situação de vulnerabilidade social. Muitas vezes, na ausência de um adulto que cuide delas (às vezes os pais trabalham e não tem com quem deixar a criança), elas acabam ficando nas ruas expostas a diversas situações de violência, originadas principalmente pela desigualdade social, elas acabam reproduzindo na escola, o que veem, e vivenciam nas ruas. Um deles também citou o

fracasso escolar como um dos elementos propulsores da violência e da indisciplina discente, pois segundo ele essa é uma forma inconsciente do aluno expressar seu descontentamento em relação à sua aprendizagem.

Nessa pesquisa os sentimentos dos educadores diante das situações de indisciplina e violência, são tristeza, frustração, raiva, angústia, revolta e medo. O primeiro é o mais sentido e deriva do impedimento do andamento de suas atividades pedagógicas, preocupação com a realidade social e familiar de suas crianças, presenciar agressões físicas e verbais. Eles se sentiam desgastadas de terem que ficar intervindo e não conseguir resolver o problema, diante da frequência que esses conflitos ocorrem, além da preocupação de não saber como sua prática pode modificar a realidade social do aluno, e por fim, a não continuidade da ação educativa escolar na família.

O artigo aponta que, as educadoras, para autogerir suas emoções, utilizam-se das seguintes estratégias: contenção das emoções - através de técnicas de autocontrole e de evitação ou fuga da interação conflituosa; expressão fora da sala de aula - muitas vezes as emoções originadas pelos acontecimentos na sala de aula extravasavam para fora afetando nas suas interações com seus familiares, gerando muitas vezes condutas agressivas, impaciência e falta de atenção com eles; cuidado de si - através da psicoterapia, lazer e medicina alternativa; uso para motivação para o trabalho; e o autoconhecimento.

O educador pode utilizar de seu pensamento para controlar suas emoções, conforme retrata Silva (2014, p. 128) “...assim como as emoções determinam ações e pensamentos no adulto, seus pensamentos também podem interferir suas ações e emoções.” Desse modo, a própria forma de se interpretar o conflito, resulta em certas emoções que determinam certas ações, no caso dos educadores estudados, por verem a causa dos conflitos como externas, não conseguem enxergar seu poder de ação sobre eles, pois não conseguem intervir no que a

criança vivencia fora da escola, gerando, conseqüentemente, uma emoção de tristeza, de impotência e fazendo com que não consigam fazer muitas ações efetivas para lidarem com ele, devido ao próprio sentimento de impotência.

A autora retrata, ainda, como forma de lidar com as emoções negativas diante de conflitos, primeiramente identificar a emoção, depois pensar sobre ela e sobre o que fazer com ela, depois ir em busca de ações para lidar com essa emoção. O educador pode fazer isso vendo na emoção negativa algo positivo, uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, desse modo ele consegue reduzir os efeitos negativos da emoção, ao pensar sobre ela, ao levá-la ao campo cognitivo ela reduz os seus efeitos e fica mais fácil de lidar com ela.

Para ela o educador deve autogerir suas emoções, vendo o problema de uma forma positiva, e aproveitando esses contextos de conflitos para ensinar na escola valores pró-sociais, pois, embora não consiga intervir no contexto familiar, o que acontece na escola é responsabilidade do professor. Do mesmo modo que o contexto familiar pode influenciar no comportamento na escola, o contexto escolar pode influenciar no comportamento com a família, a escola pode influenciar positivamente as crianças, ensinando valores, formas de lidar com conflitos, de se lidar com o outro de forma respeitosa, que se manifestarão em contextos posteriores a escola também.

“É possível perceber que quando ocorre a elevação da temperatura emocional o desempenho intelectual diminui, impedindo a reflexão objetiva, e quando a atividade intelectual está voltada para a compreensão da emoção, seus efeitos são reduzidos.” (PANIZZI, 2004 p. 15)

A emoção atrapalha na reflexão à respeito do conflito, pois com ela elevada a atividade intelectual diminui; por isso o professor deve saber gerir suas emoções e auxiliar para que os alunos também consigam, um modo para controlar suas emoções é através da compreensão delas, portanto ele deve ajudar os alunos a identificarem que emoção estão

sentindo para que possam compreendê-la de modo a reduzir seus efeitos, apenas assim que conseguirão analisar a situação e assim buscar uma possível solução à ela.

Chiaparini, Silva, Leme (2018) citam Wallon e seu conceito de que a criança em seu estágio inicial da consciência, se confunde com a realidade exterior, não conseguindo se diferenciar do outro nem do meio, para se constituir o sujeito depende do outro, ele se constitui através de sua relação com ele e com o meio.

Conforme aponta Braga (2010) sobre os conceitos de Vigotski, "não nos relacionamos com um mundo físico bruto, mas com um mundo interpretado pelos outros. O que aprendemos e tornamos nosso se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa"

Desse modo vemos que nós enxergamos e interpretamos o mundo através do outro, temos nossa relação com o meio mediada por outros, por ideias e conceitos de existência que precedem a nós, nós incorporamos o outro para construção de nosso eu. Chiaparini, Silva, Leme (2018) também defendem que a meta maior da educação é o desenvolvimento da pessoa e não apenas no campo intelectual.

O professor deve fazer com que os alunos interpretem o conflito como uma oportunidade de aprendizado, não se contagiando pela emoção negativa que ele traz, mas o conduzindo com leveza, para que o aluno também aprenda a lidar com ele da mesma forma. Elas também citam o conceito de Wallon de que uma ação deve ser vista em seu contexto, pois ela é resultado da situação em que o indivíduo está inserido em conjunto com ele.

Portanto o professor não deve dar soluções rasas ao conflito, deve utilizar dele para entender a causa que o originou, qual foi o contexto em que ele aconteceu, qual foi a motivação dos envolvidos para entrarem em conflito, ele deve ouvir seus alunos, compreender

ele e fazer com que compreendam um ao outro, para que em conjunto consigam buscar uma solução para ele que seja boa para ambos envolvidos.

“Conforme Vygotsky, as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa). Se a apropriação da linguagem oral, do pensamento, da memória, da linguagem escrita e do cálculo resulta de um processo de internalização de processos externos, então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo” (MELLO apud FLORES, 2010, p. 8)

Desse modo vemos o papel essencial do educador nesse processo, pois a partir das relações que eles vão experienciando no interior da escola que suas funções psíquicas vão se formando, portanto, ele deve permitir que seus alunos internalizem formas de interação positivas, formas de se lidar com o conflito, compreender ele, buscar soluções, ouvir e entender o outro, para que seja incorporado no indivíduo e assim ele possa agir dessa mesma forma nas mais diversas situações.

Flores (2010) apresenta em seu estudo a importância da roda de conversa como prática pedagógica para resolução de conflito, além de trazer inúmeras aprendizagens benéficas para o desenvolvimento de uma melhor interação interpessoal pois “através dela trabalhamos com organização de regras e combinados, conhecimento de assuntos diversos, desenvolvimento da expressão oral, resolução de conflitos, etc.”

Através da roda de conversa as crianças aprendem a ouvir e a respeitar a opinião de seus colegas, a esperar seu tempo de fala, e pode dessa forma desenvolver o interesse pela conversa, pelos assuntos e pelos pontos de vista de cada um, através de uma boa condução por parte do docente. Elas vão compreendendo o quão significativa é essa interação de escuta e de troca, tanto para elas mesmas como para as outras crianças.

“É do entrelaçamento dos significados e significantes de cada um que se criam as identidades individual e de grupo a partir das interações que vivenciam em

sociedade modificam os significados e acordos da própria Logo, educação e aprendizagem são construções. Nós nos constituímos a partir de tudo que nos rodeia” (FLORES, 2010, p. 11)

A roda permite trocas, de opiniões, pensamentos, modos de se enxergar o mundo, e com ela podemos modificar nossas próprias compreensões da realidade, permitindo nos construir como sujeitos, a educação deve proporcionar momentos ricos de troca entre as crianças, pois elas também possuem bagagem, possuem vivência. Para a autora, a roda de conversa melhora a qualidade das relações entre as crianças, principalmente em relação a resolução de conflito entre elas. Com ela as crianças se desenvolvem cognitivamente e socialmente, aprendem a organizar seus pensamentos, a expressarem seus sentimentos, a refletirem sobre o seu ponto de vista e o do outro, e se colocar no lugar dele, aprendendo assim uma nova forma de comunicação, o diálogo, possuindo esse como recurso possível para lidar com os conflitos rotineiros.

Rego (1996) argumenta que a escola como ambiente social, precisa de regras para melhor convivência entre todos os membros, essas prescrições quando internalizadas assumem atitude autônoma no indivíduo. Portanto vemos que para uma adequada convivência em sociedade é preciso de regras, estas devem apresentar seus sentidos claros às crianças, pois só assim elas poderão internalizar essas regras e lhes atribuir valor, de modo a segui-las mesmo quando não estão sendo vigiadas. Para ela o “aluno indisciplinado não é aquele que não questiona,mas aquele que não respeita as opiniões e os sentimentos alheios, e não consegue se autogovernar”. A escola não deve querer criar indivíduos acríticos e que simplesmente obedecem cegamente a regras impostas, mas criar seres que respeitem os outros, que saibam conviver com o outro de forma respeitosa e harmônica.

“Para Vygotsky o desenvolvimento individual é sempre mediado pelo outro (...) que indica, delimita e atribui significados para a realidade, Vygotsky explica que é por intermédio dessas mediações que os membros imaturos da espécie humana vão paulatinamente se apropriando, de modo ativo, dos métodos de funcionamento psicológicos, do comportamento e da cultura (...). Quando internalizados esses passam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas”. (Rego,1996 p. 94)

Nesse contexto cabe ao professor orientar os alunos sobre formas de lidar com os conflitos, de respeitar os outros, de se conviver de forma harmônica e respeitosa, pois os conflitos que hoje eles necessitam da intervenção do educador, futuramente irão internalizar essas situações e resolverão de forma autônoma, sem necessitar de intervenção externa.

“...quando uma criança vem a correr fazer queixas de outra, (...) a melhor reação será a de guiar a criança de volta à outra parte envolvida, esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que apresentem algumas ideias sobre como resolver o problema. ELAS chegam a acordo sobre a situação, ELAS reconhecem aquilo que devem fazer face a essa situação e ELAS escolhem aquilo que acontece em seguida. Mestria e autonomia desenvolvem-se nestas alturas!” (CURRY e JOHNSON apud ROSA, 2014)

O adulto deve oportunizar que a criança desenvolva sua autonomia moral, que saiba por si mesma lidar com os conflitos, é papel da escola desenvolver as habilidades sociais dos estudantes.

“A escola não pode se eximir de sua tarefa educativa no que se refere à disciplina. Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas corretas de nossa cultura (...) construam e interiozem valores... desenvolvam mecanismos de controle reguladores de sua conduta (ações voluntariamente controladas na linguagem de Vygotsky) (...) Os alunos ... precisam ter a oportunidade de conhecer as intenções que originaram as regras assim como as consequências caso sejam infringidas.” (REGO, 1996, p. 99)

A escola tem um papel fundamental na constituição dos valores dos estudantes, ela deve prepará-los para conviver em sociedade, para saberem exercer os exercícios de cidadania, que tenham consigo internalizados os valores de uma sociedade democrática, em que todos são iguais em direitos e deveres.

Para Galvão (2004) todos os agentes na escola são responsáveis pelos conflitos que ocorrem no interior dessa, portanto todos devem se envolver e buscarem as causas para a ocorrência desses conflitos - eles derivam tanto do desenvolvimento psíquico dos sujeitos envolvidos quanto da prática pedagógica presente na escola. A escola deve ter o compromisso com o desenvolvimento moral de seus estudantes, e deve constantemente buscar rever em sua prática pedagógica possíveis inadequações que geram os conflitos, e através de uma avaliação

desse deve visar melhorar sua prática para que favoreça uma melhor convivência entre seus alunos.

“A escola é um desses meios - meio funcional, porque tem uma função outorgada pela sociedade: fazer chegar à criança, ao jovem e ao adulto o acervo cultural que a humanidade já construiu, bem como contribuir para sua conservação e expansão. As crianças a frequentam, argumenta Wallon, para se instruírem e se familiarizarem com um novo tipo de disciplina e de relações interindividuais.” (ALMEIDA, 2014, p. 603)

A escola deve além de ensinar os conhecimentos humanos historicamente acumulados, também deve ensinar valores humanos e de convivência social, valores democráticos, justos, ensinar a criança a lidar com o outro que está em constante conflito com o eu. Para o autor ela deve proporcionar o fundamental ao conhecimento do aluno, e se preocupar com os tipos de relações que ele estabelece em diferentes meios e promover seu desenvolvimento, ela deve ser um outro que demonstre o papel da educação de transformar o indivíduo para a sociedade, ela deve ensinar a ele a conviver em harmonia com o outro.

Dantas (2013), utilizando-se dos conceitos de Henri Wallon, aponta que o conflito se encontra no âmbito afetivo-emocional, e que a afetividade é de suma importância para a construção do indivíduo e de seu processo de socialização. Portanto, para ela cabe ao professor trabalhar valores de cooperação e solidariedade para que os alunos aprendam a conviver em sociedade, sabendo se adequar, respeitar e cooperar com esse outro que sempre estará constante em sua vida.

O professor deve atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, conforme conceitua Vigotski como aponta Martins (1997), para que ela possa se consolidar em zona de desenvolvimento real, ele deve auxiliar e questionar os alunos, para que os conflitos que eles precisam de ajuda hoje, possam resolver sozinhos amanhã.

“O professor em sala de aula instrui, explica, informa, questiona e corrige o aluno, fazendo-o explicitar seus conceitos espontâneos. A ajuda do adulto permite à criança resolver mais cedo os problemas complexos que não poderia enfrentar se

fosse deixada à mercê da vida cotidiana.” (MARTINS, 1997, p. 120)

Desse modo ele consegue propulsionar o desenvolvimento da criança em relação aos conflitos interpessoais através de sua intervenção, para que ela consiga internalizar essas resoluções e possa posteriormente conduzi-los sem auxílio de um adulto.

A escola tem a função de inserir os indivíduos à sociedade e ensinar a eles práticas de socialização, valores democráticos, formas de se conviver coletivamente através da cooperação, da solidariedade, e do respeito mútuo. Ela deve incluir em suas práticas formas se propiciar interações coletivas que beneficiem o processo de socialização do indivíduo e que o permita aprender a conviver coletivamente.

“As práticas participativas e de diálogo nas diferentes dimensões escolares- da sala de aula aos conselhos da escola; os espaços sistemáticos de reflexão coletiva do professor das práticas educativas e seus problemas concretos; a intensificação das relações entre as famílias e a escola à realização de atividades extraclasse como esporte, teatro, excursões, grupos e música ou de dança, são alguns exemplos de estratégias para construir um ambiente amistoso” (SOUZA, 2009, p. 29)

Os docentes e funcionários da escola devem constantemente repensarem suas práticas, devem possuir espaços de troca entre si e de reflexão do cenário educativo da escola e que tipo de experiências sociais são proporcionadas a seus estudantes, deve agir em conjunto com a família, trazer a comunidade para dentro da escola, trazer um espírito de coletividade para assim propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender e discutir as concepções da crise e do conflito no contexto da educação infantil à luz das teorias de Wallon e Vigotski, considerando a criança como indivíduo histórico que produz e reproduz cultura, que se relaciona com seu meio, sendo por ele modificada e modificando-o - considerando tanto os fatores biológicos como os sociais como propulsores do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a criança, como ser que vive em sociedade, está sujeita a diversos tipos de conflito, assim como os adultos, porém devido aos limites de sua maturação fisiológica, ela possui mais dificuldades de controlar seus impulsos, olhar pelo olhar do outro. Então, o adulto deve atuar como mediador do conhecimento deve ajudá-la a se desenvolver, tendo isso em vista. A socialização é crucial à condição humana, a gente necessita do outro, portanto devemos saber lidar com ele.

Como estagiária, já vivenciei diversos conflitos no interior de instituições de educação infantil, tanto privadas como públicas e, muitas vezes, sentia que as intervenções dos educadores não faziam tanto efeito nas crianças e pareciam muito superficiais. Essas inquietações me levaram a buscar as teorias dos autores referências de como se lidar com os conflitos infantis

No capítulo 1 foi apresentado o referencial teórico para poder fundamentar o presente trabalho, explicando a trajetória dos autores estudados e a construção da teoria deles que foi utilizada para explicar a crise e o conflito. Ao apresentar a trajetória deles, também se demonstra a influência de suas experiências para a construção da teoria - o que vai ao encontro de sua própria teoria sobre as influências do meio sob o indivíduo. Ambos se baseiam na teoria histórico cultural, que estuda o ser humano inserido na história e na cultura,

pois o meio exerce crucial influência sobre ele, ele influencia seu meio do mesmo modo que esse o influencia, ambos modificam um ao outro mutuamente.

Wallon viveu em um ambiente de intensa atividade política e por isso buscava ligar a atividade científica à ação social, o momento de constantes instabilidades o guiou para o desenvolvimento de sua teoria, pois deixou claro o papel que o meio exerce sobre o indivíduo. Foi interessante, ver que ele se formou em letras, em filosofia, e posteriormente ingressou na carreira médica e como isso o ajudou a embasar a organização biológica do homem e sua influência sobre o comportamento humano e o desenvolvimento de sua personalidade. Posteriormente, passou a se interessar mais especificamente pelo desenvolvimento da criança, publicando diversas pesquisas em que estudava suas especificidades.

Vigotski nasceu em um ambiente altamente intelectualizado, ele possui uma ótima biblioteca em casa, sua mãe dominava diversos idiomas, e seus pais costumavam debater assuntos diversos com seus filhos e amigos, ele aprendeu desde cedo poesia e diversas línguas. Ainda jovem gostava de participar de grupos de discussão, ler poesia e peças teatrais, o ambiente que cresceu influenciou em seus gostos pelo conhecimento e a cultura o que o ajudou a formular sua teoria.

Ele estudou direito e, posteriormente, também ingressou em medicina. Ao mesmo tempo que fazia sua formação principal, passou pela Faculdade de História e Filosofia da Universidade do Povo de Chaniavski - o que demonstra seu gosto pelo conhecimento. Essa universidade reunia grandes pensadores o que permitiu que se aprofundasse em psicologia, filosofia e literatura, historiografia, estética e linguística, que foram muito importantes para a construção de sua teoria.

Vemos que ele possuiu, para formulação de sua teoria, grandes conhecimentos de ciências humanas, que o permitiu compreender a importância do meio para o

desenvolvimento humano, que ocorre em um determinado momento história, em uma determinada cultura, e da relação entre o meio e o sujeito, seus conhecimentos de linguística contribuíram para relação entre fala e pensamento e a importância dos signos e dos símbolos para o indivíduo, sua formação em medicina também permitiu que compreendesse melhor o aparato biológico do homem.

No capítulo 2, que é dividido em duas partes, pude compreender e expor o estudo feito sobre a crise pós-natal, a crise do primeiro ano, a crise dos três anos e a crise dos sete anos, sob as elaborações de Vigotski - pois esse é o recorte etário do presente trabalho. Na segunda parte, foi apresentado o estudo sobre o conflito no desenvolvimento da criança, com base em Wallon, em partes que explicam as influências do comportamento emocional da criança e a relação entre o eu e o outro.

Destacam-se, nesse capítulo, a temática do comportamento emocional e da relação eu-outro no processo de desenvolvimento, marcado por crise e conflito. Sobre a primeira, se explica sobre como se dá o desenvolvimento da emoção da criança, a sua ligação com o aparato biológico da criança e as relações interpessoais dela, bem como as formas de se lidar com os estados afetivos - uma vez que cada um destes possui um conjunto de características e particularidades. A temática da relação eu-outro, sinaliza a importância da socialização para o desenvolvimento da criança, e como se dá o processo de diferenciação entre o eu e o outro, e a importância de tal para a constituição da personalidade e da identidade da criança, ele explica a contradição entre o eu e o não eu.

O Capítulo 3, pude dedicar-me a estudar o conflito e a crise no interior da educação infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança em trabalhos e pesquisas contemporâneas, pois, como vimos na teoria dos autores destacados, eles são necessários para a constituição da personalidade da criança, para que ela consiga constituir o seu eu, e separá-lo do não eu.

Na primeira subdivisão, procurei enfocar o conflito e a crise no interior da educação infantil, utilizando de pesquisas feitas com crianças em situações de conflito e/ou crise - nele também é apresentado o ponto de vista da criança referente ao conflito, quais são suas visões, o que entende dele, o que pensa sobre ele, suas reflexões. Já a segunda subdivisão foi voltada para explicar quais medidas o professor e a escola podem tomar perante o conflito, e qual a importância deles se colocarem como agentes pertencentes a ele e responsáveis por ele.

Isso foi importante, pois, em minha experiência, vejo que muitos professores colocam a responsabilidade da educação da criança puramente à família, enquanto essa coloca a responsabilidade à escola, gerando, muitas vezes, um sentimento de impotência.

Nessa discussão, pude refletir que o professor não pode mudar o contexto familiar de seus alunos, nem o meio em que vivem, mas ele pode dar suporte e recursos para que ele aprenda a resolver de outras formas os seus conflitos, pois do mesmo jeito que o que é aprendido de fora, é levado para a escola, o que é aprendido na escola é levado para os outros contextos também.

A escola e os docentes, são responsáveis pelo preparo do indivíduo para a sociedade para que ele consiga exercer sua cidadania, que aprenda os valores democráticos de nossa sociedade, aprenda a respeitar o outro e a ouvi-lo. Ela tem a responsabilidade de ajudar a internalizarem valores de respeito, cooperação, solidariedade, empatia, para que possam ter uma adequada socialização, saibam conviver harmonicamente com o outro.

É importante ressaltar que, como os autores apontam, o conflito e a crise não são negativos, eles são necessários ao desenvolvimento infantil. A crise constitui o desenvolvimento da criança, nas diferentes faixas etárias, de diferentes formas - com sintomas mais intensos ou menos intensos, de acordo com o meio, com a educação - e ela traz uma nova formação e reestrutura a personalidade da criança por inteiro. A crise representa um momento de viragem no desenvolvimento em que se encerra um ciclo e se inicia um novo.

O conflito é necessário para a criança aprender a se diferenciar do outro e se constituir como sujeito; bem como para conviver com ele, aprendendo a respeitar as diferenças e conciliar diferentes perspectivas, a construir com esse outro uma solução justa e respeitosa para ambos. Através dele, ela compõe sua personalidade, e também aprende formas melhores de se socializar com o outro.

Esse trabalho foi de suma importância para a minha formação, pois sei que vivenciarei em minha sala diversas situações de conflito e de crise, pois eles são necessários e propulsores do desenvolvimento infantil.

Com os textos pude, através dos exemplos reais analisados à luz da teoria histórico-cultural, tendo como base os autores Wallon e Vigotski, ver de forma concreta a relação entre teoria e prática e como implementar os conceitos dos autores dentro da prática docente, de modo a construir uma educação que respeite as crianças e que compreenda seus períodos críticos como normais do desenvolvimento infantil, e que os conflitos são importantes para construção do eu infantil.

O que permite desconstruir algumas noções implantadas nas escolas, por exemplo a de que para que a criança aprenda ela deve permanecer sentada e concentrada na professora ou na atividade, mas Galvão (1996) discute em sua pesquisa que as crianças com três anos ainda estão começando a desenvolver as habilidades e atenção e de se manterem em uma única posição, portanto ainda possuem dificuldades de exercerem tal tarefa. Exigir das crianças mais do que elas podem nos entregar só gera uma atmosfera de tensão e mais propensa a dinâmicas turbulentas.

Em uma turma há crianças diferentes, com pensamentos diferentes e diferentes criações, não há como se evitar o conflito mas devemos aprender a lidar com ele. Como professora quero saber entender meus alunos, compreender a etapa do desenvolvimento que se encontra. Compreendendo o que é esperado de um período crítico, não irei olhar para uma

criança nessa etapa como “difícil” ou “mal-educada”, mas apenas como um ser que está passando por uma etapa necessária ao desenvolvimento..

Quero saber ouvi-los, proporcionar momentos de roda de conversa em que possamos fazer diversas trocas de ideias, para que eles saibam ouvir o outro, esperar seu tempo de fala. A criança é um sujeito de cultura, que produz e reproduz cultura, que possui suas ideias, perspectivas e pensamentos que devem ser ouvidos e validados.

Diante de uma situação de conflito não irei apenas conduzi-lo com clássico pedido de desculpas, mas farei com que os envolvidos entendam o ocorrido, reflitam sobre ele, que possam pensar em outras formas que poderiam ter agido para que ele se desenrolasse de uma forma melhor. Construirei conjuntamente com eles formas de se conduzir o conflito, de lidarem com suas emoções, para que tenham recursos para lidar com ele.

Através desse estudo e com os conhecimentos acumulados ao longo de minha formação irei ter, como docente, uma prática respeitosa, momentos de escuta das crianças pois sei que elas têm muito conhecimento a trazer. E irei permitir que elas reflitam sobre as diversas ocorrências do dia a dia e tragam suas opiniões e sugestões sobre elas, e que respeitem as opiniões divergentes das delas. Fazendo da sala de aula um lugar que seja prazeroso para as crianças, um lugar de escuta, de fala, de construção de conhecimento e valores, almejo construir um ambiente democrático e respeitoso.

Durante minha trajetória, obtive inúmeros aprendizados a respeito do desenvolvimento da criança e da educação infantil que procurei reunir nesse trabalho destacando a contribuição dos autores para formação humana. Acredito em uma educação transformadora e em seu objetivo ético e social, pois a educação transforma as pessoas e tem o potencial de transformar toda uma sociedade, de romper estruturas prefixadas, de trazer à tona a criticidade perante a realidade que permeia o indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. Estudos de Psicologia. Campinas. 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7jkrvcpTFwgi5fLfr7DNRTG/?lang=pt>

ALMEIDA, Laurinda. Cognição, corpo e afeto - Henri Wallon: Principais Teses. In: Revista Educação - Henri Wallon. Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-31, 2010.

BARROS, M. L., NASCIMENTO, P. Um pensador sem medo da contradição - Henri Wallon: Biografia Intelectual. In: Revista Educação - Henri Wallon. Publicação especial. Editora Segmento, p. 6-19, 2010.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. In: Revista Educação - Lev Vigotski. Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010.

BRAGA, Elizabeth. A tensão eu/outro: no sujeito, na memória. In BRAGA, Elizabeth. Memória e narrativa: Da dramática constituição do sujeito social. Campinas. 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253052>

CHIAPARINI, C.; SILVA, I.; LEME, M. Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos. Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo. v.22. n.3. 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wm4Jgs3w4hPVVRZgYZnHmLn/?lang=pt>

CORSI, Bianca. Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. Educar em Revista. Curitiba. Brasil. n. 42. p. 279-296. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y35Xz6Rvk3HWt79R7q5bJkm/?lang=pt&format=pdf>

COSTA, Sinara Almeida da. “Na ilha de Lia, no barco de Rosa”: O papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil.

Fortaleza - CE, 2011. Disponível em:

<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/06/tese-sinara-almeida-da-costa-2011.pdf>

CRUZ, S. H. V., SCHRAMM S. M. O. O ponto de vista da criança - Henri Wallon: O Legado III. . In: Revista Educação - Henri Wallon. Publicação especial. Editora Segmento, p. 64-73, 2010.

DANTAS, Susy. Os conflitos interpessoais na educação infantil segundo Wallon. Fortaleza. 2013. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44340/1/2013_tcc_sirdantas.pdf

FLORES, Sabrina. Roda de conversa e resolução de conflitos na educação infantil. Porto Alegre, 2010. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27401/000764732.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

GALVÃO, Izabel. A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica. Pro-posições. v. 12. n 2-3. 2001. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644000/11449>

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. Cad. Pesq. São Paulo. n.98. 1996. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/794/805>

GALVÃO, Izabel. Conflitos sim, violência não. 2004. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/13_galvao.pdf

GALVÃO, Izabel. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Vozes: Rio de Janeiro. 1995.

GAZZOTI, Daniele. Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue. São Paulo. 2011. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13540/1/Daniele%20Gazzotti.pdf>

LEMONS, A; MAGIOLINO, L; SILVA, D. Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 47. 2022.

MARTINS, João. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. São Paulo. 1997. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf

MONZÓN, Mayla. O estado da arte sobre resolução de conflitos interpessoais na Teoria Histórico-Cultural. Campinas. 2017. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325745/1/Monzon_MaylaAcuna_M.pdf

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Revolucionário inquieto - Lev Vygotski: Biografia intelectual. In: Revista Educação - Lev Vygotski. Publicação especial. Editora Segmento, p. 6-19, 2010.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. in NOGUEIRA, A. L. H. et al. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. Editora Moderna. 2002.

PANIZZI, Conceição. A Relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: Enfocando situações de conflito. GT: Educação Fundamental. n.13. 2004. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/t132.pdf>

REGO, Tereza. A indisciplina e o processo educativo. 1996.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/31408/mod_resource/content/1/A%20indisciplina%20e%20o%20processo%20educativo.pdf

RODRIGUES, Silvia. Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. Presidente Prudente. 2008. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92391/rodrigues_sa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ROSA, Andreia. Interações sociais entre pares em creche e jardim-de infância. Setúbal. 2014. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7776/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20de%20Est%c3%a1gio%20--%20Andreia%20Rosa.pdf>

SCHARAMM, Sandra. A construção no contexto da educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo. Fortaleza. 2009 Disponível em:

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6121/1/2009_TESE_SMOSCHRAMM.pdf

SILVA, Ana. Autogestão docente das emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula. João Pessoa, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7772/2/arquivototal.pdf>

SILVA, Ticiane. Os conflitos entre as crianças na percepção das professoras de creche. Sobral, 2012. Disponível em:

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37084/1/2012_tcc_tmssilva.pdf

SMOLKA, Ana. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos Cedes. Campinas. n. 50. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/?format=pdf&lang=pt>

SOUZA, Rosiméri de. Conflito ou violência escolar?. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em:

http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c204403.pdf

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotsky sobre os fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas IV: psicologia infantil. Madrid: Editora Machado Grupo de Distribuição. 1997.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria. 1995.

WALLON, H. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores. 1979.