

# AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

## AFFECTIVITY ON WALLONIAN'S PERSPECTIVE: CONTRIBUTIONS TO THE CHILDREN'S READING PROCESS DEVELOPMENT

Talita Furtado Ferreira **1**  
José Carlos de Melo **2**  
Kátia Regina dos Santos Castro **3**

**Resumo:** A presente revisão de literatura teve como objetivo abordar a afetividade no ensino da leitura, como tema de reflexão acerca da prática pedagógica. A fundamentação teórica baseou-se no autor Henri Wallon, apesar de dialogar com outros autores. Além disso, foi realizada a pesquisa do tipo estado da arte no período de 2015 a 2019, priorizando trabalhos a nível de Mestrado e Doutorado no banco de dados da CAPES. Constatou-se que a teoria Walloniana pode servir de subsídio para pensar o papel do educador, a instituição educacional e formas de intervenção. Portanto, as crianças em processo de alfabetização tanto podem desenvolver uma relação de aproximação ou de afastamento com o objeto de estudo. O educador exerce um papel de suma importância na vida de seus educandos, uma vez que, a aprendizagem destes, depende da sua mediação pedagógica.

**Palavras-chave:** Afetividade. Alfabetização. Leitura.

**Abstract:** The present literature review aimed to study the affectivity in the teaching of Reading process, as a theme for reflection on pedagogical practice. The theoretical basis was based on the author Henri Wallon, despite dialoguing with other authors. In addition, a state-of-the-art research was carried out from 2015 to 2019, prioritizing work at the Master and Doctorate level in the CAPES database. It was noted that Wallonian theory can work as a basis for thinking about the role of the educator, the educational institution and forms of intervention. Therefore, children in the process of literacy can either develop a relationship of closeness or distance with the object of study. The educator plays an extremely important role in the life of his students, once their learning depends on their pedagogical mediation.

**Keywords:** Affectivity. Literacy. Reading.

---

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFMA. Coordenadora Pedagógica da rede estadual e docente da rede municipal de São Luís. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7722887578855881>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3261-2349>.  
E-mail: [talita-furtado@hotmail.com](mailto:talita-furtado@hotmail.com)

Pós-doutor em Educação. Docente do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0501-8141>.  
E-mail: [mrzeca@terra.com.br](mailto:mrzeca@terra.com.br)

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Especialista em Docência na Educação Infantil. Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e professora das séries iniciais da rede municipal de São Luís. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7607160981938894>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6303-9944>.  
E-mail: [katia.castro4@gmail.com](mailto:katia.castro4@gmail.com)

## Introdução

Afeto é uma palavra que vem do latim “affectur” e significa afetar, tocar, sendo o componente fundamental da afetividade. A palavra afetividade pode ser definida em diversas áreas do conhecimento, porém suas principais definições estão dentro da Filosofia, da Psicologia e Pedagogia. Tal definição será abordada neste estudo, para um entendimento mais aproximado do fazer pedagógico, aliado a utilização do afeto no processo de ensino e aprendizagem. Por se entender que o referencial teórico é essencial na apreensão de um determinado objeto, mesmo dialogando com outros autores, recorreu-se nesta pesquisa aos estudos de Henri Wallon<sup>1</sup>, já que foi o primeiro teórico a reconhecer a importância da afetividade no ensino infantil e pelo fato de suas ideias, até nos dias atuais, se constituírem de grande importância para a Educação.

Sua teoria foi pautada nos aspectos afetivo e cognitivo do indivíduo, buscando demonstrar passo a passo como acontece o desenvolvimento do ser humano. Sendo assim, o presente trabalho objetivou encontrar nas obras educacionais e pedagógicas desse teórico, o conceito acerca da afetividade, pretendendo oferecer subsídios aos docentes, possibilitando uma sensibilização sobre a necessidade de incluir a afetividade no ensino da leitura, como tema de reflexão acerca da prática pedagógica.

Muitos estudiosos, destacam a relação afetividade/cognição, justificando que essa interdependência favorece o desenvolvimento infantil. No entanto, é notório que nem sempre no ambiente escolar a relação afetiva é estabelecida, descaracterizando o processo de ensino e aprendizagem, que deveria ser comprometido e envolvente, especialmente falando das crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização. Sendo assim, a relevância de tal estudo, justifica-se, pois ainda existem em muitas instituições de ensino dificuldades relacionais e educativas entre educadores e educandos. Dessa forma, a temática acerca da afetividade constitui-se em um desafio para o professor, que tem em sua formação profissional orientações voltadas, muitas vezes, para os aspectos intelectivos, deixando de lado os aspectos sócio-afetivos.

Dessa maneira, para orientar a pesquisa, alguns questionamentos fizeram-se necessários em relação ao tema de estudo: O que é afetividade de acordo com a perspectiva Walloniana e como se tem pensado a constituição dos processos afetivos nas relações do sujeito com o conhecimento que acontecem na escola? De que maneira a afetividade e a relação educador-educando podem contribuir com a prática docente no ensino da leitura e no desenvolvimento das crianças?

Com o intuito de responder às questões levantadas anteriormente e de forma a cumprir as exigências de uma revisão de literatura, foi realizada a coleta de materiais diversos como livros, textos, artigos e consulta ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foram pesquisados os trabalhos dos últimos anos (2015 a 2019) na área da Educação e Psicologia. Foram observados poucos trabalhos com ênfase da afetividade na formação de crianças leitoras, o que nos faz pensar na importância dessa temática ainda tão pouco discutida no ambiente escolar, especialmente associada ao ensino da leitura nos anos iniciais.

---

1 Henri Wallon nasceu na França em 1879. Em 1902, formou-se em Filosofia pela Escola Normal Superior. No ano seguinte, lecionou Filosofia no Ensino Secundário. Como naquele período não existia um curso específico de Psicologia e como sempre teve interesse pela organização biológica do homem, formou-se em Medicina em 1908. Até 1931 atuou como médico em instituições psiquiátricas, onde dedicou-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Paralelamente à atuação como médico e psiquiatra, é consolidado seu interesse pela psicologia da criança. No período de 1920 a 1937 ministrou conferências sobre psicologia da criança na Universidade de Sorbonne e em outras instituições de Ensino Superior. Em 1925, Wallon publica sua tese de doutorado intitulada a Criança Turbulenta. Esse trabalho inicia um período de intensa produção intelectual. Também teve uma vida política muito agitada, era marxista convicto e criticava a forma agressiva de ensino aplicada em sua época. Foi o primeiro teórico a reconhecer a importância da afetividade para o ensino infantil. Sua teoria foi de grande relevância tanto para a Psicologia como para a Educação. O estudo integrado e complexo dos processos de desenvolvimento da pessoa, a investigação do papel da emoção, a concepção de motricidade, de inteligência, de gênese humana e o método dialético de análise revelam a contemporaneidade do pensamento desse autor. Wallon chegou a visitar o Brasil em 1935 em uma missão científica. Em 1948, cria a revista *Enfance* que seria um instrumento para os pesquisadores em Psicologia e fonte de informação para os educadores. Sua vida se encerrou aos 83 anos em Paris. Contudo, sua obra permanece como inspiração a todos aqueles que se dedicam ao estudo e trabalho com crianças.

Para um melhor entendimento, o artigo vem dividido em partes e encontra-se assim estruturado: na primeira tem-se a introdução que esclarece o objeto da pesquisa, seguida da pesquisa do tipo Estado da Arte. Na segunda parte, uma breve discussão sobre a afetividade na perspectiva de Henri Wallon, destacando os estágios de desenvolvimento humano propostos por ele. Na terceira parte, houve também a necessidade de discutir a concepção de leitura adotada nesta pesquisa, ou seja, a leitura vista como uma prática social, assim como, a contribuição da relação educador-educando para a formação de crianças leitoras. E por fim, apresenta-se as considerações finais.

## **Afetividade na perspectiva Walloniana: um breve estudo do tipo Estado da arte**

Foi realizada a pesquisa denominada Estado da Arte, com o objetivo de compreender a afetividade na perspectiva Walloniana e suas contribuições para a formação de crianças leitoras.

Buscou-se, em meio à produção científica, as pesquisas relacionadas a essa temática e publicadas no banco de dados de Teses e Dissertações, que é devidamente credenciado pela CAPES, priorizando o mapeamento de trabalhos no período de 2015 a 2019.

A pesquisa cumpriu criteriosamente as seguintes etapas: formulação das questões norteadoras, seleção dos estudos tendo como base o ano de publicação e título; seleção dos estudos por seus resumos e seleção pelo texto na íntegra e por fim, a apresentação da revisão do conhecimento produzido. Para nortear a pesquisa, alguns questionamentos fizeram-se necessários em relação ao tema de estudo: O que é afetividade na perspectiva Walloniana e como se tem pensado a constituição dos processos afetivos nas relações do sujeito com o conhecimento que acontecem na escola? De que maneira a afetividade e a relação educador-educando podem contribuir com a prática docente no ensino da leitura e no desenvolvimento das crianças?

Foram identificadas as concepções teóricas que norteiam tais pesquisas, a importância da afetividade na formação do sujeito e como a afetividade contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para uma melhor compreensão sobre os trabalhos que abordaram a temática em questão, foi necessário realizar uma seleção dessas pesquisas. Nesse sentido, tomou-se como referência os trabalhos que foram produzidas no período já mencionado e que abordaram a temática de acordo com alguns descritores selecionados: afetividade, alfabetização, leitura.

Na busca inicial, usando as palavras descritoras selecionadas previamente, foram registrados estudos de diversas áreas do conhecimento e contabilizando teses e dissertações, totalizando 51.381 trabalhos. Na sequência, após a constatação de um número muito grande de pesquisas, foi necessário fazer a triagem por ano de publicação e a seleção dos trabalhos por área de concentração. Diante desse contexto, foram eleitas as áreas de Educação e Psicologia, que estão diretamente vinculadas ao objeto de estudo. Após a utilização dos já mencionados filtros para a pesquisa e, posterior leitura dos resumos e textos na íntegra, foram encontrados os seguintes dados:

**Quadro 01:** Total de arquivos encontrados CAPES/Dissertações

ANOS	TOTAL	ATENDE A PESQUISA	NÃO ATENDE A PESQUISA
2015	247	01	246
2016	233	-	233
2017	262	02	260
2018	217	01	216
2019	142	01	141
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1.101</b>	<b>05</b>	<b>1.096</b>

**Fonte:** Dados dos pesquisadores (2020)

**Quadro 02:**Total de arquivos encontrados CAPES/ Teses

ANOS	TOTAL	ATENDE A PESQUISA	NÃO ATENDE A PESQUISA
2015	85	01	84
2016	97	-	97
2017	103	02	101
2018	89	-	89
2019	69	01	68
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>443</b>	<b>04</b>	<b>439</b>

**Fonte:** Dados dos pesquisadores (2020)

A partir da consulta no banco de dados e da análise dos trabalhos feita pelos pesquisadores, durante aproximadamente o período de 24/05 a 14/06/2020, foram identificados os seguintes estudos que atendiam à pesquisa: no ano de 2015, foi encontrada a dissertação intitulada “Famílias que participam de biblioteca. A mediação afetiva na constituição do sujeito leitor”.

De acordo com Higa (2015), a pesquisa nasce com o desejo de ampliar o debate sobre aspectos relevantes em relação à constituição do leitor. Foi realizado o acompanhamento de um grupo de famílias que frequentam uma biblioteca pública do Estado de São Paulo, descrevendo e analisando a mediação dos adultos no processo de aproximação da criança com a leitura. A pesquisa está teoricamente, embasada nos teóricos Wallon e Vygotsky, além de autores como Certeau, Chartier e Bakhtin que fornecem subsídios teóricos em relação as concepções de leitura.

Para construção dos dados, foram realizadas observações das práticas das famílias na biblioteca, bem como entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que a constituição do leitor é um processo complexo, mediado por inúmeras experiências de leitura, marcado pela trajetória de vida dos sujeitos e por seu impacto subjetivo. Deste modo, a mediação dos pais e funcionários da biblioteca, o livre acesso aos livros, as leituras frequentes e a participação constante na biblioteca contribuem para a aproximação das crianças com a leitura.

Por outro lado, a autora Camargo (2015) escreveu sua tese acerca das “Representações sociais dos professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem”. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a técnica de associação livre de palavras (TALP) e as entrevistas. Participaram da pesquisa professores que atuam em instituições responsáveis pela oferta e administração da educação formal destinada a jovens, adultos e idosos em Bauru/SP.

Com base nos dados coletados, constatou-se que os professores não receberam orientação sobre como ensinar na modalidade EJA durante os cursos de formação inicial. Em relação à afetividade, chegou-se à conclusão que há necessidade dos professores sistematizarem os conhecimentos que possuem sobre afetividade e prática pedagógica, a fim de que possam mediar significativamente as relações dos alunos com os objetos do conhecimento.

Já no ano de 2017, foram identificadas duas dissertações e duas teses que abordavam a temática. A autora Casarotte (2017) em sua dissertação intitulada “As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem: um estudo no 1º ano do Ensino Fundamental”, analisou a dimensão afetiva que constitui o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita construídos por uma professora e seus alunos quando estes ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir dos dados coletados foi possível detectar a presença das dimensões afetivas no cotidiano da sala de aula e inferir que as mediações, as propostas pedagógicas, as avaliações e o olhar do outro influencia no modo como os alunos se constituem e se relacionam com o objeto de estudo. Sendo assim, as análises dos dados feitos pela autora sugeriram que na sala de aula há movimentos de proximidade e distanciamento da escrita e que ambos estão impregnados de afetividade.

Nesse mesmo ano, Ribeiro (2017) realizou uma pesquisa teórico-bibliográfica “A afetividade no Ensino Fundamental: o Estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon”. A pesquisa teve por objetivo mapear os trabalhos publicados na Biblioteca Digital de Teses e

Dissertações (BDTD), no período de 2009 a 2014, que abordaram a afetividade no contexto educacional. A fundamentação teórica foi baseada em dois grandes teóricos Piaget e Wallon. Portanto, a dissertação teve como objetivo encontrar nas obras educacionais e pedagógicas desses teóricos, conceitos sobre a afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, elencando contribuições positivas da relação afetiva entre professor e aluno para o processo de aprendizagem escolar.

Ainda em 2017, Cacheffo (2017) desenvolveu sua tese com o título “Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria Walloniana”. A referida pesquisa teve como objetivo realizar um curso de formação continuada em serviço, com base nos pressupostos Wallonianos. Assim, foram identificadas as possíveis contribuições encontradas na Teoria de Henri Wallon, as quais permitem a construção de saberes referente ao desenvolvimento afetivo infantil. Constatou-se que o estudo sistematizado sobre a dimensão afetiva é uma lacuna na formação inicial dos professores investigados e que os saberes da experiência precisam ser subsidiados pelos pressupostos Wallonianos, promovendo uma reflexão da teoria na prática.

A segunda tese encontrada em 2017 foi “Impactos afetivos das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos” Este trabalho descreveu e analisou, a partir do olhar dos alunos, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Superior e seus impactos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos de ensino abordados. Fundamenta-se nas ideias de Vygotsky e Wallon, que discutem a natureza social dos processos psíquicos e o entrelaçamento entre as dimensões afetiva e cognitiva no processo ensino-aprendizagem.

Barros (2017) destaca ainda, a função social das emoções e o papel determinante da afetividade no desenvolvimento do indivíduo, bem como o das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa. A coleta de dados foi realizada com sujeitos estudantes de cursos de Graduação envolvendo as áreas de Humanas, Exatas, Tecnológicas e Biológicas. Dos oito sujeitos participantes, quatro relataram experiências de mediações com impactos negativos e quatro com impactos positivos. Os resultados encontrados podem contribuir para problematizar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, possibilitando aos docentes repensarem suas práticas, ressignificando-as.

Na dissertação “EMEF Presidente Campos Salles: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político Pedagógico”, Navarro (2018) manifestou o desejo de investigar a afetividade, com ênfase na emoção, à luz da teoria de Henri Wallon, eixo do PPP vinculado às situações em que essa emoção aparece. A pesquisa direcionou o olhar, principalmente, para o impacto da afetividade no ambiente escolar e nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Foram realizadas observação e entrevistas com professores do Ensino Fundamental.

Para o autor, valorizar a afetividade é valorizar a educação, a partir da dignidade da pessoa humana. No segundo capítulo da sua dissertação, o autor reforça as ideias do teórico Henri Wallon, chamando a atenção para o valor da afetividade no desenvolvimento da criança e sua ressonância no cognitivo e na motricidade, de forma integrada, facilitando a aprendizagem. E finaliza seu estudo, destacando que a proposta do referido autor, inclui uma postura democrática e humana para educadores e educandos.

No que se refere ao ano de 2019, Guimarães (2019) desenvolveu sua pesquisa de dissertação intitulada “A afetividade na prática pedagógica: contribuições e desafios nas salas de aula inclusivas da rede privada de ensino”. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a afetividade durante o trabalho docente e sua relação com a prática pedagógica em sala de aula inclusiva. Utilizou-se como suporte teórico as concepções de Piaget, Henri Wallon e Vygotsky. Os principais resultados indicaram que a afetividade contribui de forma significativa na prática pedagógica e influencia, de forma positiva, no processo de aprendizagem. Os dados analisados indicam que os docentes reconhecem a importância da afetividade e atuam, de forma pedagógica, diante de situações peculiares com alunos inclusivos.

Bonfim (2019) também escreveu acerca da temática. Sua tese que tem como título “A relevância da interação no processo de ensino e aprendizagem,” versa sobre a importância das interações no processo ensino-aprendizagem, tendo sido escolhidos os estudos dos teóricos Wallon, Vygotsky e Paulo Freire. De acordo com a autora, Wallon trouxe o conceito de afetividade e empatia, Vygotsky possibilitou a imersão acerca da interação do sentido e significado e Freire, o

conceito de diálogo e dialogicidade.

A pesquisa desenvolvida foi de cunho qualitativo, utilizando-se da análise de conteúdo que se ancorou ao instrumento de observação participante, análise documental e grupo focal. O trabalho teve como foco professores dos anos iniciais da Educação Básica, da rede municipal de João Pinheiro – MG. O aspecto primordial da tese vem apontar na possibilidade de que o processo de ensino deveria estar permeado por interações, a fim de que a aprendizagem possa indicar para um sentido e significado educacional.

Observou-se a partir da análise dos trabalhos encontrados, a ênfase dos mesmos nas contribuições do teórico Henri Wallon. As pesquisas realizadas contemplavam as diversas modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e com abrangência em instituições públicas e privadas. Foram devidamente discutidas as concepções de Wallon sobre o processo de aprendizagem e a relação educador e educando, explicitando que estes desenvolvem trocas relacionais, profundamente influenciadas pelas questões da afetividade.

Reconhecendo a produção de Henri Wallon, a partir dos seus subsídios teóricos, favorecendo a construção de saberes pedagógicos e práticos sobre o desenvolvimento infantil é que se torna oportuno mais trabalhos acerca dessa temática. Além do mais, foi observado a partir da pesquisa Estado da Arte, um número reduzido de estudos, especialmente os relacionados a afetividade e aquisição da leitura pelas crianças. Portanto, o artigo aqui proposto torna-se relevante e, ganhou maior consistência através do conteúdo das pesquisas selecionadas.

## **A afetividade na perspectiva Walloniana**

Henri Wallon destaca a importância da integração afeto-cognição-motricidade, assim como propõe os estágios de desenvolvimento que serão apresentados no decorrer desse trabalho, favorecendo ao educador pensar atividades condizentes com as necessidades das crianças. Almeida (2011) reflete que, para o autor, afeto e cognição perpassam toda a vida do sujeito, constituindo-se como uma “unidade de contrários”, isto é, as conquistas do plano afetivo são absorvidas pelo plano cognitivo e vice-versa.

Vygotsky (2008) em seus estudos, critica a psicologia tradicional por separar enquanto objeto de estudo a relação entre intelecto e afeto. Ele chama a atenção para a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Ainda sobre esse aspecto, Gadotti (2007) vem pontuar que não existe um conhecimento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade e o autor afirma que nenhuma dessas características é superior a outra.

Na visão do senso comum, afetividade tende a ser entendida como bons sentimentos em relação a pessoas e coisas. Quando atrelada ao ambiente escolar, é marcada pela relação de carinho e respeito entre educadores e educandos. Todavia, é necessário superar tais ideias equivocadas acerca da afetividade. Assim, na concepção Walloniana, afetividade deve ser compreendida pela capacidade de afetar e ser afetado pelo mundo e pelo outro. A afetividade constitui-se conforme as vivências dos sujeitos e a forma como significam o mundo ao seu redor. Como se pode perceber, as interações estabelecidas com o meio e com os outros são agregadas de sentidos afetivos e progressivamente internalizadas.

Com o passar do tempo, através das experiências e interações vivenciadas, o sujeito vai se apropriando dos conhecimentos produzidos e construindo suas características próprias que o transforma em um ser único. De acordo com Tassoni (2000), as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando dessa forma a qualidade do objeto internalizado. Portanto, o processo de internalização envolve também os aspectos afetivos.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a afetividade é essencial ao desenvolvimento do indivíduo, pois influi diretamente em seu desenvolvimento intelectual e emocional, na socialização, nas interações humanas e, especialmente, na aprendizagem. Wallon, falando sobre a ação determinante da afetividade e da importância do aspecto social para o desenvolvimento humano diz que:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, as reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico. (WALLON, 2007, p.122).

Após a compreensão acerca da afetividade, é relevante destacar que Wallon (1967) demonstra interesse em conhecer o desenvolvimento de forma integral, ou seja, nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, contextualizado ao meio físico e social correspondente. De acordo com sua teoria, o ser humano é constituído por conjuntos funcionais que são etapas da nossa vida que nos constituímos pessoas com habilidades e competências variadas. Para este autor, a pessoa é formada pela integração desses conjuntos funcionais (afetivo, ato motor, cognitivo). Desta forma, 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, 2001, p.32).

Fazendo um estudo da teoria de Henri Wallon, também não se pode deixar de frisar os estágios de desenvolvimento propostos por ele. Segundo explica Galvão (1995), para Wallon o desenvolvimento humano é constituído de etapas sucessivamente interdependentes. Portanto, a relação entre sujeito e ambiente acontece de forma particular em cada etapa porque há uma atividade humana predominante em cada fase da vida. Nesse sentido, afeto e cognição caminham juntos no desenvolvimento do sujeito, embora um se sobressaia em relação ao outro em determinados períodos da vida.

Assim, no primeiro estágio proposto por Wallon, denominado impulsivo-emocional que vai de zero a 01 ano, a criança é movida basicamente pela emoção, tendo como recurso de aprendizagem o contato direto com o outro, que nesse momento é sua família. No acolhimento familiar as relações afetivas são as primeiras manifestações relacionais da criança com os adultos que a cuidam. A emoção que a criança venha a demonstrar futuramente depende da afetividade espelhada na atitude do adulto, esse reflexo o influenciará em suas trocas afetivas com outros fluindo posteriormente, no aspecto cognitivo.

No segundo estágio, chamado sensório motor e projetivo que vai de 01 a 03 anos, a criança já se locomove e tem habilidade para falar. O recurso de aprendizagem é a interação com o mundo exterior e objetos. Daí a necessidade do educador oportunizar objetos a serem explorados pelas crianças. Nessa fase, ainda há o domínio da emoção. Já no terceiro estágio, denominado personalismo que compreende dos 03 aos 06 anos, há predominância do aspecto cognitivo. Essa fase é marcada pelo reconhecimento das crianças com relação aos seus pares, por um comportamento de negação, presença do egocentrismo e tem por recurso de aprendizagem a interação com o outro.

Por volta dos 06 aos 11 anos, inicia-se o estágio categorial que devido à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. De acordo com Galvão (1995, p. 44) os progressos intelectuais

dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo as suas relações com o meio a preponderância do aspecto cognitivo.

Portanto, nesse estágio a criança já identifica as diversas características dos objetos e situações, ao estabelecer relações e distinções coerentes. A concentração e atenção aumentam na atividade, permitindo que as atividades espontâneas sejam progressivamente substituídas por atividades intencionais. Assim, dada a complexidade do ato educativo, as atividades a serem desenvolvidas pelos docentes devem ser sistematizadas, organizadas e intencionais, impulsionando a reorganização das capacidades humanas em formação na criança.

O quinto e último estágio proposto por Wallon, corresponde a puberdade ou adolescência, que vai dos 11 anos em diante. Nesse estágio, as exigências para a construção da identidade adulta se impõem. A puberdade e a adolescência começam a se delinear e inicia-se a crise adolescente que é marcada por rupturas, inquietudes, ambivalência de atitudes e sentimentos, oposição aos hábitos de vida e costumes. Tal contradição se traduz na busca da consciência de si, na integração do novo esquema corporal e na apropriação da identidade adulta.

Cabe destacar que tais estágios não indicam com precisão os aspectos do desenvolvimento do indivíduo, pois de acordo com o contexto social e os estímulos, a criança/adolescente poderá ultrapassar alguma etapa, ou ao contrário, não a desenvolver no tempo previsto. É imprescindível que o educador se aproprie da teoria Walloniana para fundamentar seu fazer pedagógico, porém não deve limitar-se a ela, pois as crianças são únicas e precisam ser trabalhadas em suas especificidades. Desta forma, o docente precisa perceber e considerar a sala de aula como um universo heterogêneo. Não pode também esquecer, que as crianças são constituídas, segundo Wallon, por conjuntos funcionais (afetivo, ato motor e cognitivo) que precisam ser trabalhados de forma integrada.

Transpondo esta reflexão para a formação da criança leitora, fica evidente que a mesma deve ser percebida na sua totalidade. Outro aspecto a se considerar, na ótica Walloniana, diz respeito às mediações pedagógicas. Nos espaços de educação infantil, educadores e educandos devem atribuir sentidos às interações, seja em relação ao outro ou ao objeto de estudo. Para tanto, o professor alfabetizador não deve considerar o desenvolvimento intelectual como a meta exclusiva da educação. Com efeito, da teoria Walloniana não resulta uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pela criança e sem significação.

Em termos práticos, isso significa que as atividades propostas não podem se restringir aos conteúdos de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio. Afinal, a leitura como componente dinâmico vinculado a um contexto social, não pode ser reduzida a um aprendizado do código linguístico, que resulta somente em palavras e frases desconexas e sem sentido aparente para o leitor. Muito além, a leitura, deve estar associada à ação simbólica sobre o mundo. Como nos diz Freire:

Nunca pude reduzir, para continuar falando em alfabetização, a riqueza e importância da sua prática ao puro exercício de repetição ritmada e mecânica de vocábulos. Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente 'passear' sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de reescrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. (FREIRE, 2000, p. 89).

Por este viés, torna-se indispensável a discussão acerca do ensino da leitura, como elemento norteador das práticas pedagógicas.

### **A leitura como prática social**

A leitura é algo essencial em nossas vidas, é através dela que obtemos informações, seguimos instruções diversas, revisamos um escrito próprio, ou ainda, comunicamos algo. Mas, sobretudo, o ato de ler deve levar a compreensão e propiciar à aprendizagem. Por outro lado, ainda hoje, em

muitas ocasiões no espaço escolar, são realizadas atividades que tendem a fragmentar o processo de ensino da leitura.

Primeiramente, a criança deve adquirir pré-requisitos imprescindíveis para este aprendizado e, em seguida, ocorre o processo de decodificação e depois a exploração da leitura, através da pronúncia das palavras na ordem em que se apresentam, como se ler rapidamente e corretamente cada palavra fosse o essencial para uma boa leitura. Da mesma forma, há inúmeras discussões sobre a escolha do melhor método de ensino, sem que se possa incidir sobre o que é leitura, a partir de sua própria prática. Portanto, existe uma grande preocupação em encontrar um método eficaz, sem haver uma compreensão do processo de leitura.

Smith (1989, p. 16) nos diz que ler “é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons”. Nessa mesma direção, Pereira, Souza e Kirchof (2012) afirmam que o ato de ler transcende à simples decodificação, compreensão e interpretação do signo linguístico. Em contrapartida, pressupõe o ato de dar sentido ao texto, o que está relacionado à vivência histórica do sujeito, do seu modo de pensar e olhar o mundo. Se ao ler um texto o leitor não conseguir atribuir sentido, estará realizando uma leitura mecânica, repetitiva e descontextualizada.

Para Bakhtin (2016), a leitura é uma complexa atividade cultural, já que durante a prática da leitura, existe um diálogo entre o leitor e o escritor. Contudo, para este teórico, para que a leitura seja dialógica, o leitor deve ler enunciados<sup>2</sup> e não apenas palavras e frases isoladas que não formam sentido. Assim fica claro que a escola não deve formar decifradores, mas verdadeiros leitores. E decifrar nada mais é que seguir a sequência dos signos, transformar traços escritos em unidades sonoras, obedecendo à velocidade da sequência rítmica da fala. Todavia, ler não é apenas passar os olhos por algo escrito e nem tampouco se formam leitores a partir da correspondência entre o oral e o escrito. Para ler é necessário, além de manejar as habilidades para o domínio do código linguístico, estabelecer objetivos, ideias, experiências prévias e significado ao que está escrito.

A leitura é vista como um ato de atribuição de significado a um texto escrito. Na verdade, ler para encontrar o significado torna-se a melhor estratégia para a leitura. De acordo com Barbosa (1994, p. 118):

Ler é sempre atribuir significados a um texto escrito. Esta atribuição de significados depende do que o leitor já conhece sobre o assunto, das informações não-visuais de que dispõe, do seu interesse e das questões que coloca.

Com efeito, as crianças costumam utilizar o contexto, ilustrações, tamanho e forma das palavras, com a intenção de antecipar o conteúdo, construindo hipóteses sobre o texto. Assim, a criança pode ler mesmo antes de conhecer todas as letras, localizando certas palavras no texto a partir de indicadores, além de reconhecê-las através de anagramas e de marcas em geral. São, portanto, informações não-visuais, que já estão incorporadas à estrutura cognitiva pela familiaridade com o assunto tratado e pelas experiências vivenciadas pelo leitor, independentemente da sua leitura do texto.

Como se pode perceber, no processo de aquisição da leitura, é muito importante se contemplar as informações não-visuais, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, onde geralmente as crianças ainda não leem convencionalmente. De acordo com Frank Smith (1999), os olhos (informação visual)<sup>3</sup> desempenham um papel importante na leitura, porém, deve ser levado em consideração a compreensão da linguagem relevante, o conhecimento do assunto e a habilidade geral em relação à leitura (informação não-visual)<sup>4</sup>.

2 O enunciado constitui-se na unidade da comunicação discursiva: uma enunciação é a produção da língua pelos indivíduos; assim ao lermos, não lemos letras, que forma sílabas, que formam palavras e essas formam orações; lemos enunciados. O enunciado refere-se ao ato de produção do discurso oral ou do discurso escrito; refere-se ao discurso da cultura” (CRUVINEL, 2010, p.264).

3 Informação visual refere-se à informação que chega ao cérebro quando se lê um texto. Portanto é a informação contida diretamente no texto (SMITH, 1991).

4 Informação não visual refere-se à informação que o leitor possui antes de ler um texto e que

Dessa maneira, a interpretação de um determinado texto depende, em grande parte, da intencionalidade do leitor. Com efeito, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender.

Pode-se deduzir que a compreensão é primordial para a leitura eficiente. E a compreensão ocorre quando são encontradas respostas para os tipos de perguntas que devem ser feitas aos diversos tipos de textos. Quando os educandos são constantemente confrontados com um material sobre o qual eles não possam fazer indagações, por não fazerem sentido algum para eles, fica evidente que o ato de leitura será realizado de maneira equivocada e cansativa. Assim, de acordo com Barbosa (1994, p. 118):

Ler é sempre colocar questões a um texto: é um ato voluntário que evocamos previamente. É por isso que um texto pode ser compreendido de diversas maneiras. Pretender que exista uma única forma correta de interpretar um poema, um romance ou qualquer outro texto, é impedir que o leitor coloque as questões que deseja, que são cabíveis para ele; é, portanto, anular a construção de sua própria compreensão (...).

Segundo as autoras Jolibert e Jacon (2006) é importante o contato da criança com os diversos tipos de textos. Os textos apresentados devem ser significativos, ou seja, advindos do cotidiano escolar. Assim uma sala textualizada compreende os textos funcionais da vida cooperativa do grupo (quadro de presença, de responsabilidades, o regulamento da vida escolar etc); o jornal mural (espaço de comunicação de notícias, receitas, piadas, entre outros); textos produzidos pelas crianças; textos associados às aprendizagens e para se comunicar com a comunidade. Não se pode também esquecer da biblioteca da sala de aula, já que para muitas crianças esse espaço constitui-se em o único contato com os livros e outros textos escritos.

É oportuno também destacar a importância da organização de tais espaços. Se for estruturado adequadamente, pode desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento infantil. De acordo com a autora, a escola:

Deve incluir uma reflexão acerca do espaço em que será realizada a atividade, decidindo sobre aspectos como a área ocupada, os materiais utilizados, os objetos colocados ao alcance das crianças, a disposição do mobiliário etc. Deve abarcar ainda decisões quanto ao uso e à organização do tempo, definindo a duração e o momento mais adequado para a realização da atividade. (GALVÃO, 2001, p.101).

A estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento pedagógico, deve por fim, conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, o qual desempenhará um importante papel na formação e desenvolvimento da criança. Assim, além da organização do espaço, é necessário também que o educador compreenda a função da leitura em suas diferentes modalidades: leitura feita pelo professor, leitura feita pelo aluno, leitura compartilhada ou colaborativa e leitura para apresentar aos outros.

Felizmente, a leitura em voz alta feita pelo professor, assumiu um papel relevante e central no ambiente escolar. Anteriormente, era vista como uma atividade menos importante e apenas para preencher um tempo ocioso do educando, ou ainda, após sua realização, sempre associada a uma tarefa solicitada pelo docente.

A leitura feita pelo professor possibilita à criança a familiaridade dos diversos gêneros textuais, escritores e suas obras, a valorização de diferentes estilos e a apreciação de textos de

qualidade. Dessa forma, é importante destacar que a leitura do docente deve ter espaço garantido no cotidiano escolar, ou seja, o momento de contar histórias deve estar inserido na rotina do educando. Nesse sentido, ressalta-se que a criança precisa perceber que o educador não somente ensina a ler, mas que também lê. Por esse motivo, é imprescindível que o docente seja “apaixonado pela leitura, porque é muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais (SOLÉ, 1998, p. 9).

É primordial também que o educador favoreça uma boa atividade de leitura aos seus educandos, garantindo três momentos: antes, durante e depois da leitura. Antes, ele deve apresentar o autor, título, portador entre outros, assim como usar as estratégias de antecipação. Durante a leitura, o docente deve se preocupar em fazer uma leitura clara e com entonação, envolvendo o leitor. E depois do ato de ler, ele deve principalmente escutar as crianças e instigá-las a falarem sobre o que compreenderam do texto lido.

Outra modalidade que precisa ser mais difundida no espaço da escola é a leitura compartilhada ou colaborativa, isto é, aquela em que o educador e o educando leem juntos um mesmo texto e socializam ideias, impressões sobre o que foi lido. Esse tipo de leitura considera os diferentes pontos de vista dos leitores e possibilita que ampliem sua própria interpretação sobre o texto lido, atribuindo sentido ao mesmo.

Outro grande aliado no trabalho do professor é a leitura em voz alta feita pelo aluno. Historicamente, este tipo de leitura estava direcionada à avaliação do aluno, ou seja, o mesmo deveria fazer uma leitura de forma rápida e sem erros, mesmo que ele não compreendesse o que estava sendo lido. Portanto, a avaliação da leitura era feita levando-se em conta os procedimentos orais. Ao contrário disso, ler em voz alta desenvolve a fluência leitora, além de favorecer a compreensão textual.

Sem diminuir a importância da leitura oral, é necessário também aumentar gradativamente o tempo destinado a prática da leitura silenciosa. A leitura silenciosa tem a vantagem de uma maior rapidez na captação direta do significado. De acordo com Smith (1971), isso acontece porque o leitor não tem necessidade de mediatizar o significado através de um produto oral, nem tampouco está limitado pela necessidade de codificar em linguagem oral o que está lendo. Dessa maneira, a criança pode ler a seu próprio ritmo e ela mesma selecionar as estratégias de leitura que lhe sejam mais eficazes para a compreensão textual.

Para efeito de sistematização, será apresentado um quadro com as principais modalidades de leitura, bem como as vantagens de cada uma delas para os educandos e recomendações aos educadores.

**Quadro 03:** Modalidades de Leitura

MODALIDADES DE LEITURA	VANTAGENS PARA OS EDUCANDOS	RECOMENDAÇÕES AOS EDUCADORES
Leitura feita pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constitui-se em uma atividade lúdica, atrativa e criativa para as crianças, sobretudo se for bem conduzida pelo educador;</li> <li>▪ Estimula a prática da leitura;</li> <li>▪ Amplia o repertório de leitura;</li> <li>▪ Permite que as crianças interiorizem progressivamente as estruturas próprias da narrativa.</li> <li>▪ Possibilita a socialização de ideias, pensamentos e portanto, facilita a compreensão textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Antes da Leitura: é desejável que o educador, inicialmente chame a atenção do educando para a capa, título, ilustrações etc e estimule as crianças através de questionamentos a fazer inferências sobre o texto.</li> <li>▪ Durante a leitura: é recomendado que o educador tenha preocupação com a entonação, crie expectativa e empatia com os personagens da história.</li> <li>▪ Depois da leitura: é desejável que o educador estabeleça um momento de escuta das crianças, instigando-as a falar acerca do que foi compreendido.</li> </ul>

<p>Leitura compartilhada ou colaborativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Possibilita maior interação entre educador-educando, pois eles leem juntos um mesmo texto;</li> <li>▪ Considera os diferentes pontos de vista dos leitores;</li> <li>▪Permite que as próprias crianças ampliem sua interpretação sobre o texto lido, atribuindo sentido ao mesmo;</li> <li>▪Na leitura compartilhada a compreensão do texto constitui-se coletivamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪É desejável que o educador planeje cuidadosamente a atividade com antecedência de acordo com o objetivo proposto;</li> <li>▪É recomendável que sejam garantidos pelo educador espaços de discussão e de escuta.</li> </ul>
<p>Leitura em voz alta feita pelo aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Trabalha a oralidade do educando;</li> <li>▪Desenvolve a fluência leitora;</li> <li>▪Favorece a compreensão textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪É desejável que o educador não restrinja tal atividade apenas a avaliação da leitura através de procedimentos orais.</li> </ul>
<p>Leitura silenciosa feita pelo aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maior rapidez na captação direta do significado do texto;</li> <li>▪O leitor pode ler a seu próprio ritmo;</li> <li>▪O próprio leitor seleciona as estratégias de leitura que serão mais eficazes para a compreensão do que foi lido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Propiciar um ambiente acolhedor, calmo e silencioso para tal atividade.</li> <li>▪Para que esta atividade seja exitosa, é indispensável assegurar um livro e/ou pelo menos um texto a ser trabalhado, para cada dois educandos.</li> <li>▪Observar se a leitura está sendo realizada por todos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Diante do exposto, fica claro que o educador se constitui em figura essencial no processo de aquisição da leitura e escrita, devendo promover um ensino que envolva mais a cumplicidade, afetividade e emoção.

### **Relação educador-educando: desenvolvendo afetos**

A escola é responsável pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado. Através de seus estudos sobre a obra de Wallon, Amaral (2011) diz que para o autor a escolarização obriga a criança a deparar com meios variados, com grupos e interesses distintos. A escola exige a participação em relações diversificadas, mais flexíveis que as relações mantidas na família. O exercício de diferentes papéis com solicitações diferentes a leva a uma crescente individuação, a se perceber cada vez mais como um “eu” em relação a “outros”, em um processo de conflitos e cooperação com os demais. Para a autora, é no confronto de seu interesse com o dos outros que vão se definindo melhor para ela os papéis que lhe competem.

Segundo Almeida (2011), a escola é um meio em que podem se constituir grupos de tendências variadas, que podem estar em harmonia ou em oposição com os objetivos educacionais. Ao professor cabe o papel de organizador e mediador nos grupos. E são nos grupos que o aluno poderá vivenciar diferentes papéis, a aprender a assumir e dividir responsabilidades, a respeitar regras, a administrar conflitos, compreender a necessidade do vínculo e da ruptura e aprender a conviver.

As instituições de ensino devem oferecer um ambiente estável e seguro, onde a criança se sinta confortável facilitando assim a atividade intelectual. Para Vygotsky (2003), é através da interação com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as suas funções mentais. Na interação que o educador e o educando estabelecem no espaço escolar, os fatores

afetivos e cognitivos de ambos exercem influências decisivas.

Não podendo negar o papel do outro no processo educativo, convém destacar o professor, figura indispensável nesse cenário, e que pode ser determinante ou não, na aprendizagem de seu aluno. Sobre tal assunto Edler Carvalho afirma:

Educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos onde, tanto eles como os alunos, são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar. Neste caso, o “clima” das atividades propicia ações comunicativas entre os alunos e entre esses e seus professores. (CARVALHO, 2006, p. 63)

Por considerar o fator afetivo, Vygotsky (2003) assegura que a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento e que a preocupação do professor não deve se restringir ao fato de que seus alunos pensem minuciosamente e se apropriem do conteúdo, mas que o sintam, e que as reações emocionais devem formar o fundamento do processo educativo. Desse modo, percebe-se que a afetividade e o diálogo apresentam-se como importantes aliados da prática docente atuando como ferramentas de aproximação e conquista na relação professor e aluno, assim como, incentivador de uma participação mais ativa nas atividades propostas.

Andrade (2014), afirma que o aluno precisa se sentir valorizado pelo professor para deixar aflorar, com mais frequência, o seu lado afetuoso. Diante disso, fica clara a relação professor- aluno, pautada por um elo de afeto capaz de instigar um aprendizado com mais sentido para a formação do discente. Por este viés, considerando-se a afetividade como uma importante aliada ao aprendizado cognitivo durante o desenvolvimento da criança, percebe-se que o educador que atua de forma afetiva junto ao educando torna-se um importante mediador, uma figura essencial para seu êxito no aprendizado, tanto de ordem formal, quanto na construção da sua cidadania.

Assim, o professor como mediador entre os alunos e os objetos de conhecimento deve oportunizar e organizar espaços para que as habilidades e aptidões afetivas, emocionais, cognitivas, motoras e sociais destes possam ser desenvolvidas. Sua intervenção é imprescindível para que os alunos alarguem suas capacidades de apropriação das diferentes linguagens e dos conceitos sociais.

A relação pedagógica funda-se no contato interpessoal, que é estabelecido num espaço e tempo delimitados no decurso da ação pedagógica. Entretanto, a importância e o resultado dessa relação dependem da significação acerca das situações vivenciadas em sala de aula e na escola. Assim, torna-se imprescindível enfatizar a importância da motivação através de atitudes de afeto e cuidado aos alunos, tendo por base um ensino flexível, prazeroso e significativo.

Em termos educativos, é muito frequente, esperar os alunos darem indícios do que podem fazer, ao invés de ajudá-los a desenvolverem suas potencialidades. Nesse sentido, não se trata de organizar situações artificiais e simplificadas de ensino, dando ênfase à precisão e exercícios sem significação para as crianças, mas de oportunizar atividades que lhes confirmem autonomia. Diante dessa evidência, diferentemente do que acontece no ensino tradicional onde o professor exerce o papel de controlador, ou seja, ele fala, explica e as crianças têm que escutar, repetir e reter, onde a prioridade é a transmissão do conteúdo e a ênfase nos aspectos cognitivos, este deve assumir uma posição de mediador e articulador das situações de aprendizagem, integrando os aspectos cognitivos e afetivos.

Portanto, uma das tarefas fundamentais do professor alfabetizador é ajudar seus alunos a estabelecer uma relação prazerosa com os diversos tipos de textos. Nessa perspectiva, não convém obrigar os alunos, ao exercício da leitura, apenas como uma atividade de decodificação dos sinais gráficos, mas proporcionar práticas de leitura em contextos significativos que estabeleçam estreita familiarização com todo um suporte de materiais disponíveis: livros, revistas, jornais, embalagens, entre outros.

Nesse contexto, o trabalho de leitura com crianças exigirá um educador que priorize a interação, que seja um bom contador de histórias e que apresente o mundo dos livros para elas.

Este momento deve ocorrer de forma lúdica, estimulando ao máximo a produção de sentidos, o recontar criativo, a produção de narrativas orais pelas crianças, a união da estória ouvida com atividades de artes plásticas, mímicas, enfim a utilização de múltiplas linguagens.

Cabe ainda lembrar que o docente não pode estar preso a “soluções prontas” de como ensinar a leitura e escrita aos seus alunos, mas que de fato assuma a direção do seu próprio trabalho de acordo com a realidade apresentada. Ao pensar na aprendizagem de seus alunos, o professor deverá partir do princípio de que para ensinar precisa-se conhecer a quem vai ser ensinado. Nesse sentido, Guenther (2009) enfatiza que conhecer cada aluno é uma tarefa fundamental do professor e que o planejamento educacional só tem validade na medida em que é adequado às necessidades de cada um. Nessa direção, Wallon (1975) sugere que os conhecimentos prévios dos alunos precisam ser valorizados e que tais conhecimentos se tornem o ponto de partida para práticas pedagógicas significativas.

Diante de tudo que foi abordado neste artigo, fica claro que o processo de apropriação da leitura é marcadamente afetivo, pois envolve emoções, sentimentos e valores, os quais determinam as relações de ensino e aprendizagem, isto é, as relações entre sujeito, mediador e objeto de conhecimento. Nesta ótica, pode-se afirmar que “a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre ele e os diversos conteúdos trabalhados” (LEITE, 2011, p. 38). Portanto, a mediação docente é responsável por movimentos de aproximação ou afastamento em relação aos conteúdos escolares.

### **Apresentando algumas considerações finais**

Ao término desta investigação foi elucidado alguns aspectos relevantes em relação à afetividade tais como sua definição de acordo com a perspectiva Walloniana, a importância da integração das dimensões afetiva, cognitiva e motora, assim como, a contribuição da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, o artigo aqui proposto compreende a criança como uma pessoa completa, integrada, contextualizada, ressaltando as interações entre ela e o mundo, de acordo com a perspectiva Walloniana.

Diante de tantas contribuições desse importante teórico, torna-se urgente refletir sobre a educação e o papel do educador acerca dessa temática ainda tão pouco discutida em nossas instituições escolares. É preciso repensar e modificar a função da escola, estas precisam ser mais acolhedoras, humanizadas e propiciarem boas relações interpessoais.

Da mesma forma, o docente que se constitui em figura essencial no processo de ensino e aprendizagem, deve lançar seu olhar não apenas para os aspectos cognitivos como também sócio-afetivos, levando à formação da criança na sua totalidade.

Para que isso aconteça, o educador através da qualidade da sua mediação, possibilitará aos alunos desenvolverem uma relação de aproximação em relação à leitura, promovendo a realização de atividades autênticas e significativas, tais como: incluir atividades permanentes de leitura na rotina escolar (leitura diária feita pelo professor em voz alta de textos variados); trabalhar com sequências didáticas; desenvolver projetos didáticos para alfabetizar, relacionados à pesquisa de temas de interesse das crianças; utilizar a biblioteca da escola (caso tenha) ou os chamados cantinhos da leitura, transformando o ambiente em um lugar diversificado e com temáticas pertinentes aos educandos; utilizar materiais ou objetos de acordo com a história que o docente está narrando (tal atividade prende a atenção das crianças e tornar o momento da leitura mais divertido); utilizar a mala viajante, com o livro a ser lido pela criança em casa e com o auxílio dos pais; a organização do Clube da leitura no espaço escolar, entre outras ações. O essencial é que as atividades propostas sejam planejadas de acordo com a necessidade dos educandos e que educador estabeleça uma adequada mediação pedagógica.

## Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Wallon e a Educação**. Org. Abigail Alvarenga Mahoney; Laurinda Ramalho Almeida. Henri Wallon. Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

AMARAL, Suely Aparecida. **Estágio Categrorial**. Org. Abigail Alvarenga Mahoney; Laurinda Ramalho Almeida. Henri Wallon. Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ANDRADE, Fabiana. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. Recife: Prazer de ler, 2ª Ed., 2014.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAKTIN, Mikhail, **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BONFIM, Rosa Jussara de. **A relevância da interação no processo de ensino e aprendizagem**. 2019. 217 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Brasília- DF, 2019.

BARROS, Flávia Regina de. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos**. 2017. 278f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2017.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. **Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana**. 2017. 126 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente- SP, 2017.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos: EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. 326 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015.

CASAROTTE, Jéssica Barboza. **As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem: um estudo no 1º ano do Ensino fundamental**. 2017. 117f. Dissertação (mestrado)- Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, SP, 2017.

CRUVINEL, Fabiana, R. Ensinar a ler na escola: A leitura como prática cultural, **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n.1, p. 249-276, jan./jun. 2010.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. – 1. ed. Publisher Brasil. São Paulo, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis Vozes 9ª ed, 2001.

GUENTHER, Zenita C. **Nova Psicologia para a Educação**: Educando o ser humano. Bauru, SP: Canal6, 2009.

GUIMARÃES, Mylena da Silva. **A afetividade na prática pedagógica**: contribuições e desafios nas salas de aula inclusivas da rede privada de ensino. 2019. 193 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Brasília- DF, 2019.

HIGA, Sue Ellen Lorenti. **Famílias que participam de biblioteca**: a mediação afetiva na constituição do sujeito leitor. 2015. 302f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015.

JOLIBERT, Josette; JACON, Jeanette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITE, S. A. S. (org). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NAVARRO, Sérgio Aparecido. **EMEF Presidente Campos Salles**: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político Pedagógico. 2018. 219 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo- SP, 2017.

PEREIRA, Mara; SOUZA, Luana; KIRCHOF, Edgar. **Literatura infante juvenil**, Curitiba, Intersaberes, 2012.

SMITH, Frank. (1971). **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000, (233 p). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

YVOTSKY, Levi. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; org. Michael Cole. [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YVOTSKY, Levi. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luís Camargo; rev. tec. José Cipolla Neto. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. rev. tec. Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris: Armand Colin, 1967.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento na criança**. Tradução Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Editora Manole, 1989.

#### **Bibliografia Complementar**

BORTOLAZZO, Mariana. **Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural**. 2019, 184 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2019.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. 2015, 193 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2015.

CORAIS, M. C. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos que sustentam uma prática**. 2018, 271f, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018.

EBERT, Síntia Lúcia Faé. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização**. 2016. 213 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Escola de Humanidades/ Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

PIGATTO, Carolina Zasso. **Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto (transformação) permanente de professores**. 2016, 200 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria-RS, 2016.

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim. **Práticas pedagógicas: como se ensina a ler e escrever no ciclo de alfabetização?** 2018, 175 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo-SP, 2018.

Recebido em 01 de dezembro de 2020.  
Aceito em 22 de fevereiro de 2021.