

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE: A VOZ INFANTIL SOBRE O DISTANCIAMENTO SOCIAL E O RETORNO ÀS AULAS

Shirlei Nadaluti Monteiro¹; <https://orcid.org/0000-0002-4420-828X>

Laurinda Ramalho de Almeida²; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Resumo

Este artigo, recorte de uma tese de doutorado, objetiva analisar quais as vivências e aprendizagens das crianças durante o distanciamento social, decorrente da pandemia causada pela Covid-19 bem como compreender o que sentiram no retorno às aulas presenciais. A produção de informações, aqui discutida, se deu por meio das narrativas de crianças, estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de São Paulo, no retorno às aulas presenciais após o isolamento social. As crianças foram convidadas a contar histórias sobre o momento vivido no distanciamento social, imposto pela doença, e o retorno às aulas presenciais. Para dar sustentação teórica à análise das informações, utilizou-se a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, médico, psicólogo e educador francês. A análise priorizou a dimensão afetiva e apontou que os sentimentos prazerosos suplantam os que não causaram prazer no retorno às aulas presenciais. **Palavras-chave:** Covid-19; Distanciamento social; Afetividade; Narrativas infantis; Escola Pública.

Learning and affectivity: the child's voice on social distancing and on the return to school

Abstract

This article presents a cut of a doctoral thesis that aimed to analyze which experiences and learnings children had during social distancing, caused by the COVID-19 pandemic and to understand how they felt upon the return to in-person classes. The data shown here was produced through the narratives of third grade Elementary School students from a public school in the city of São Paulo when they returned to in-person classes after social distancing. The children were invited to tell stories based on the moments experienced during social distancing imposed by the pandemic and on the later return to in-person classes. Theoretical framework for data analysis is grounded on French doctor, psychologist and educator Henri Wallon's theory of development. Analysis focused on the affective dimension and showed that pleasant feelings prevail over unpleasant ones upon the return to in-person classes.

Keywords: COVID-19; Social Distancing; Affection; Children's Narratives; Public School.

Aprendizaje y afectividad: la voz del niño sobre el distanciamiento social y el regreso a la escuela

Resumen

Este artículo presenta un recorte de una tesis doctoral que tuvo como objetivo analizar las experiencias y aprendizajes que los niños tuvieron durante el distanciamiento social, causado por la pandemia de COVID-19, y comprender cómo se sintieron al regresar a clases presenciales. Los datos mostrados aquí fueron producidos a través de las narrativas de estudiantes de tercer grado de educación primaria de una escuela pública en la ciudad de São Paulo cuando regresaron a clases presenciales después del distanciamiento social. Se invitó a los niños a contar historias basadas en los momentos vividos durante el distanciamiento social impuesto por la pandemia y en el posterior regreso a clases presenciales. El marco teórico para el análisis de datos se basa en la teoría del desarrollo del médico, psicólogo y educador francés Henri Wallon. El análisis se centró en la dimensión afectiva y mostró que los sentimientos agradables prevalecen sobre los desagradables al regresar a clases presenciales.

Palabras clave: COVID-19; Distanciamiento Social; Afecto; Narrativas Infantiles; Escuela Pública.

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; shirleinmont@yahoo.com.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; laurinda@pucsp.br

Introdução

Quando, em dezembro de 2019, começaram a surgir as primeiras notícias sobre um novo vírus na China, o Coronavírus-SARS-CoV-2, não tínhamos a dimensão de que ele causaria uma pandemia e que modificaria grandemente nossa vida em sociedade. Em março de 2020, as aulas foram suspensas em todo o território nacional, e os sistemas de ensino tiveram que se organizar para atender às novas exigências que surgiram. Ao longo de 2020 e 2021, as escolas públicas e privadas de educação básica de nosso país fecharam suas portas e ofereceram, na medida do possível, ensino remoto – on-line, com aulas gravadas, síncronas e atividades assíncronas – para os estudantes.

Especialmente nas escolas públicas, muitas crianças ficaram à margem das tecnologias exigidas para sua efetiva participação e aprendizagem, embora dirigentes e docentes tenham tentado suprir as deficiências tecnológicas preparando material impresso ou disponibilizando equipamentos de informática para a participação nas aulas.

O isolamento social imposto pela doença trouxe novos hábitos, novas formas de viver. Fomos impedidos de sair às ruas e tivemos que reinventar o cotidiano e repensar a educação.

Este artigo é um recorte de pesquisa de doutorado, cuja originalidade está em apresentar dados colhidos nos anos 2018 e 2022 (Monteiro, 2022). A produção de informações foi dividida em dois momentos: a primeira parte da pesquisa foi desenvolvida antes da eclosão da pandemia, com a participação de alunos de seis anos de forma presencial. Essa etapa da pesquisa já foi apresentada em capítulo de livro (Monteiro, 2023).

Para o presente artigo, o foco de análise e discussão é a segunda parte da pesquisa, desenvolvida no retorno às aulas presenciais, pós-isolamento social, tendo como objetivo discutir: Quais foram as vivências e aprendizagens das crianças durante o distanciamento social? O que sentiram no retorno às aulas presenciais?

A pesquisa, em sua segunda etapa, objeto deste artigo

As crianças que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental com seis anos e participaram da primeira parte da pesquisa, antes da pandemia, no retorno às aulas presenciais, estavam com oito ou nove anos de

idade. Dez dessas crianças, por terem estabelecido um vínculo com a pesquisadora, também professora na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, foram convidadas a participar da segunda etapa. Esse ponto será detalhado nos procedimentos metodológicos.

Henri Wallon e a teoria de desenvolvimento humano

A teoria psicogenética do médico, psicólogo e educador francês Henri Wallon (1879-1962), que situa o indivíduo de forma completa e contextualizada em seu meio social e físico, foi a base principal para a compreensão das informações produzidas a partir das falas das crianças participantes da pesquisa. Os textos de Wallon (1968, 1986, 1989, 1995) e de alguns de seus estudiosos, como Mahoney (2002) e Mahoney e Almeida (2005, 2014), Almeida (2010, 2021) e Dantas (1992, 2002), foram importantes subsídios para essa análise.

Um ponto essencial da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é a integração: seja do organismo com o meio, seja entre as várias funções da pessoa – organizadas em domínios ou conjuntos funcionais por ele denominados afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa (Wallon, 1968).

Mahoney e Almeida (2005, p. 18) esclarecem que esses conjuntos funcionais são “constructos de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que é inseparável: a pessoa”.

Sobre a integração das várias funções da pessoa, as autoras também afirmam que, no processo de desenvolvimento, emoções, cognições e movimentos se apresentam, inicialmente, de maneira confusa, nebulosa, global. Aos poucos, tornam-se mais precisos e adaptados às situações que se apresentam nos diferentes meios.

O conjunto funcional afetividade, cujas funções têm, em sua base, a emoção, “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado, pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis” (Mahoney & Almeida, 2005, p. 19). O conjunto funcional ato motor oferece a possibilidade de deslocamento no tempo e no espaço e as relações que garantem o equilíbrio postural, bem como o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem. O conjunto funcional denominado

conhecimento está ligado à capacidade de representação e possibilita à pessoa a aquisição de conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (Mahoney, 2002, p. 15).

Este texto priorizou a dimensão afetiva na análise da produção de informações, por isso, ela merece destaque. O conjunto afetividade abrange emoções, sentimentos e paixão.

A emoção é a forma primeira de organização afetiva dentro da psicogenética walloniana. Representa as primeiras reações que a criança tem na interação com os outros e com o mundo externo. Almeida explicita as características da emoção:

[...] as emoções, por serem expressões corpóreas, visíveis, ativadas predominantemente pelo orgânico, são consideradas exteriorização da afetividade; são sistemas de atitudes, entendendo-se atitude como expressão da combinação do tônus (que é o nível de tensão muscular), com a intenção- é a predisposição para a ação; as emoções apresentam, portanto, características de expressividade, visibilidade e contagiosidade (...) as emoções são instrumentos de sociabilidade que reúnem os indivíduos entre si e nos ritos coletivos, fundem as relações individuais (Almeida, 2021, p. 55).

As emoções têm, pois, origem nas sensibilidades viscerais (interoceptivas) e musculares (proprioceptivas); concomitantemente, surgem as sensibilidades que vêm do exterior (exteroceptivas). São consideradas a exteriorização da afetividade, já que, mesmo sendo efêmeras, são visíveis e contagiosas e expressam uma reação a determinada situação. Em “As origens do caráter na criança” (Wallon, 1995), são destacadas as emoções: a alegria, a tristeza, o medo e a cólera.

A alegria tem estreita ligação tanto com o prazer quanto com o movimento. Com relação à tristeza, seu surgimento é mais tardio, pois aparece quando a criança já dispõe da capacidade de representação. Ela é um sentimento de compaixão por si mesmo, de tomar para si o sentimento dos outros. Na teoria walloniana,

Enquanto a alegria nasce com a livre expansão dos movimentos, a tristeza é de aparição relativamente tardia na criança (...). Ela é. Enfim, de todas as emoções a mais evoluída, a mais socializada. Nenhuma parece ter sido, mais do que a tristeza, modelada pelas influências coletivas. (...) Na tristeza, o indivíduo se conhece necessariamente como implicando em si mesmo a existência dos outros (Wallon, 1995, p. 133).

Com relação ao medo, a teoria se refere a dois tipos de movimento que ele pode provocar: medo que paralisa e provoca ansiedade e medo que energiza e leva para o enfrentamento da situação. Na criança, o medo pode se manifestar tendo como motivo a mescla de situações, pessoas ou coisas novas ao que lhe é habitual. Portanto, é um misto do conhecido com o desconhecido. É a alteração do familiar, feita por meio de um pormenor, por uma circunstância imprevista.

Com relação à cólera, afirma Wallon (1995, p. 123): “sob o nome cólera reúnem-se, como já fazia Descartes, modos de reagir muito diferentes entre si, tanto do ponto de vista visceral quanto motor”. Esclarece, ainda, o autor que faz parte dessa emoção reagir às coisas como se fossem pessoas.

Quanto aos sentimentos, Almeida (2021, p. 56) esclarece que “correspondem à expressão representacional da emoção, isto é, são elaborados no plano cognitivo; não implicam em reações instantâneas como na emoção”. Explica, também, que os sentimentos são resultantes da integração da representação às emoções e podem ser expressos pela mímica e pela linguagem, o que multiplica a possibilidade de intercâmbios.

O sentimento, embora não visível, se prolonga no tempo e é manifestado pela criança de outras formas, como pela expressão corporal e, sobretudo, pela linguagem. Quanto à paixão, esta expressa o autocontrole para dominar uma situação e alcançar um objetivo desejado, tentando “silenciar as emoções e os sentimentos”, caracterizando-se por “ciúmes, exigências e exclusividade” (Almeida, 2021, p. 56). Wallon esclarece que, embora seja um comportamento expressivo típico do adulto,

[...] na criança, a paixão pode ser viva e profunda. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar à oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3

anos. Então a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afetivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas mas exigentes (Wallon, 1968, p. 154).

Sobre a integração organismo-meio, Wallon (1986, p. 170), esclarece que o “meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais”. Tais circunstâncias são engendradas pela cultura, pela sociedade e pelos recursos de cada momento histórico.

O meio tem um duplo *status*: ser meio ambiente, relativo a esse conjunto de circunstâncias que cercam as existências individuais; e ser meio de ação, que se caracteriza por oferecer recursos para a criança exercer as funções de que já dispõe.

O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação de suas necessidades. Mas por isso mesmo é o conjunto dos estímulantes sobre que se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (Wallon, 1968, p.48).

Nessa perspectiva, porque participantes de vários meios, os seres humanos estão em permanente transformação, a qual é modelada pela troca constante entre os fatores orgânicos e os meios físico e social, sendo que esses últimos determinam a direção do processo de desenvolvimento que transformará a criança em um adulto de sua cultura. Dessa forma, transformar-se é condição desse processo.

Na proposta walloniana, mudanças quantitativas e qualitativas caracterizam os diferentes estágios ou etapas de desenvolvimento, que não são definidos somente pela idade cronológica, mas também pelos recursos que o meio oferece. Tais estágios são denominados como: impulsivo emocional (de 0 a 1 ano); sensório motor e projetivo (de 1 a 3 anos); personalismo (de 3 a 6 anos); categorial (de 6 a 11 anos); e puberdade e adolescência (de 12 anos em diante). Para este artigo, o estágio categorial é apresentado, por ser aquele vai dos seis aos onze anos, período no qual estão inseridas as crianças de 8 e 9 anos que fizeram parte deste estudo.

No estágio categorial, o conjunto conhecimento prevalece. A disciplina mental de concentração e atenção se acentuam. No plano motor, os gestos ficam mais precisos, elaborados mentalmente com precisão

de etapas e consequências. O pensamento categorial, já desenvolvido, permite classificar fatos e objetos, dando explicações e definições. Uma nova estrutura mental se organiza, de modo que o estágio é marcado por duas etapas: a primeira vai até por volta dos nove anos, correspondendo ao pensamento chamado pré-categorial; e a segunda, entre nove e onze anos, já pensamento categorial, que junto com o pré-categorial, caracteriza a inteligência discursiva. Já com a capacidade da representação, interpretam símbolos e signos, os quais lhes vão permitir novos conhecimentos, aprendizagens e interações.

Na idade em questão (8-9 anos), expressa por pensamentos e sentimentos próprios algo vivido ou aprendido. Assim, uma possibilidade para se compreender a criança é o adulto conhecer a maneira como ela assimila aquilo que o meio em que está inserida lhe oferece, como aponta Wallon:

É, no final das contas, o mundo dos adultos que o meio lhe impõe (à criança) e daí resulta, em cada época, uma certa uniformidade de formação mental. Mas isso não significa que o adulto tenha o direito de não reconhecer na criança senão aquilo que ele próprio lhe inculca. E, em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila esse mundo pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o adulto por sua vez o utiliza. Se o adulto ultrapassa a criança, a criança à sua maneira ultrapassa o adulto. Ela possui disponibilidades psíquicas que um outro meio utilizaria de outro modo (Wallon, 1968, p. 32).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo, localizada na região leste da cidade, que, na época, atendia aproximadamente 700 crianças. Dez estudantes do 3º ano – crianças entre 8 e 9 anos que também participaram da primeira parte da pesquisa em 2018 – ofereceram as informações que serão discutidas neste artigo.

Não é nosso propósito discutir a eficácia (ou não) do ensino remoto durante a pandemia. O objetivo foi, no retorno às aulas presenciais, ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre suas vivências naquele período e seu olhar sobre a retomada das aulas presenciais e sobre a realidade vivida no contexto do distanciamento social, momento tão específico e inédito.

Os pressupostos teóricos que inspiraram o caminho metodológico escolhido para a produção de informações foram os estudos realizados por Furlanetto et al. (2020), que utilizam as narrativas infantis³ como forma de produção de informações.

Segundo as pesquisadoras, para compreender a criança, o adulto precisa conhecer a maneira como ela assimila e representa aquilo que o meio em que está inserida lhe oferece:

São, portanto, muito recentes, entre nós, estudos e pesquisas que garantem a centralidade da criança-sujeito-de-direitos, compreendendo-a na sua inteireza e na globalidade de corpo e pensamento, movimento e emoção, razão e silenciamento, o que implica, especialmente, no reconhecimento de suas formas específicas de ver e representar o mundo. Daí a importância de focalizar suas narrativas (Furlanetto et al., 2020, p. 18).

Os dez estudantes eram primeiramente acolhidos em uma sala de aula já conhecida por eles. Em seguida, era pedido que contassem uma história a partir da seguinte consigna: “Conte uma história para mim sobre uma criança que ficou em casa durante muito tempo, pois não podia ir à escola, já que as aulas presenciais estavam canceladas, por causa da pandemia. A história começa assim: Era uma vez uma criança (você pode escolher se é menina ou menino) que retornou para a escola e...”.

Após esse início, cada criança fazia a narrativa de sua história sobre o retorno à escola, cada uma a sua maneira. Algumas foram mais detalhistas, outras mais sucintas, mas todas souberam narrar uma história. Os encontros individuais ocorreram seguindo os protocolos de segurança, durante o horário das aulas regulares, e as narrativas foram gravadas com o consentimento das famílias, da direção e da professora, para transcrição e análise à luz da teoria walloniana.

Feita a transcrição das narrativas gravadas, procedeu-se a análise de significados na seguinte conformidade: uma tabela foi elaborada, tendo, na primeira coluna, a história narrada; na segunda coluna, os significados captados pela pesquisadora a partir da

fala das crianças (explicitação dos significados); e, na terceira coluna, possíveis temas ou categorias, partindo do fio condutor de cada história.

Análise

A análise das histórias teve como base teórica a psicogenética walloniana, e, após diversas leituras das transcrições, alguns sentimentos foram se destacando nas falas. Embora curtas, todas as histórias foram ricas em ideias, criatividade e imaginação.

Já com a capacidade da representação, as condutas materiais foram substituídas pelas condutas verbais. Embora as crianças não tenham frequentado a escola, as vivências no período de isolamento, em suas casas, com seus familiares – isto é, no meio social família –, proporcionaram formas distintas de desenvolvimento que puderam ser observadas nas narrativas individuais. Cumpre observar que:

Em suas origens na criança, o pensamento não é feito do modelo dos pensamentos expressos pelo adulto, que parecem encadear-se regularmente num circuito delimitado, onde se sucedem, com a significação determinada que ‘pertence a cada um, os objetivos, os atributos e as relações deles, as ações que exercem. Pelo contrário, ele nasce a partir de impressões que despertam, indistintamente, nos diferentes campos da sensibilidade, da lembrança, da experiência, da intuição intelectual (Wallon, 1989, p. 149).

Cada história narrada seguia uma direção, um fio condutor diferente que direcionava a narrativa, por isso, em cada história, procurou-se encontrar esse fio condutor, tentando tecer considerações sobre o narrado. A própria teoria apontou o caminho, de modo que foi possível identificar os sentimentos desencadeados pelas diversas situações vividas pelos personagens das histórias. Foi por meio da análise desse par sentimentos/situações indutoras que se tornaram possíveis as considerações tecidas sobre as narrativas individuais.

Esse olhar cuidadoso para os sentimentos foi feito sem perder de vista a integração dos conjuntos funcionais, atendendo ao alerta dado por Wallon. Quando as crianças foram solicitadas a contar uma história sobre uma criança e o seu retorno às aulas presenciais, no contexto da pandemia, as suas vivências foram surgindo nas narrativas, e as emoções desencadeadas, ao serem representadas pela linguagem oral, tornavam-se sentimentos, ou seja, as emoções foram

3 O termo narrativas infantis, na perspectiva das pesquisas orientadas por Furlanetto et al. é utilizado para definir todas as falas das crianças participantes das pesquisas que, de alguma maneira, serviram para produção de informações. Por esse motivo, neste artigo, as histórias contadas pelas crianças também são denominadas narrativas infantis.

cognitivizadas. A pandemia afetou a vida dos alunos de maneira significativa, e as histórias contadas por eles traziam, em seu bojo, o olhar infantil para esse tempo vivido. Ao se esforçar para exprimir um estado emocional por meio de pensamentos, a criança reduz o nível de atuação da emoção e minimiza os sintomas orgânicos que a caracterizam.

Cada criança escolheu os seus personagens, criados para viver as histórias, conforme seu próprio gênero. Assim, as meninas tiveram como protagonistas uma menina, e os meninos escolheram, como protagonistas, um ou dois meninos. Pôde-se observar que, em alguns momentos, a história, que iniciava em 3ª pessoa, era contada em 1ª pessoa. O seguinte fragmento, retirado de uma das histórias narradas, exemplifica: “*Então, João ficou alguns meses em casa... só desenhando. As lições, o João, ele fazia as lições no caderno, sem ninguém, porque minha mãe trabalhava*”⁴ (Monteiro, 2022, p. 152).

O narrador, em muitas histórias, participava dos acontecimentos. Sobre isso, Wallon assevera:

Nada é mais vago, na criança, do que a função pessoa, tanto para ela própria, quanto para os outros. Seu emprego dos pronomes é, frequentemente, anônimo, indeciso e contraditório. Se se trata de outrem, eles antecipam-se com relação à designação e, visivelmente também, à imagem dos indivíduos implicados na cena evocada; designam, alternadamente, e às vezes como que simultaneamente, os papéis opostos. Se se trata dela própria, o emprego da terceira pessoa alterna com o primeira, como se a criança oscilasse entre situar seu ato no mundo exterior, entre todos os atos que aí entram em jogo, e apropriar-se dele como sua autoria (Wallon, 1989, p. 138).

Quanto aos enredos das histórias, uma diversidade de acontecimentos, personagens, fatos e desfechos foram se materializando enquanto as histórias eram contadas. Numa mesma história, pôde-se encontrar, embora com o mesmo fio condutor, fatos diversos e situações que iam se modificando ao longo da narrativa. Segundo Wallon (1989, p. 112), “os conteúdos díspares que se misturam nas explicações da criança devem-se a incapacidade, que ela apresenta, para projetar sobre uma base, por pouco uniforme e constante que seja, a sequência de suas representações”.

4 Os trechos das narrativas dos participantes são aqui apresentados em itálico para destacá-los e diferenciá-los das citações dos teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

Foram notórios a alegria e o entusiasmo das crianças ao participarem das narrativas, pelo simples fato de poderem inventar a história que quisessem. A consigna inicial deu a liberdade para que os personagens das histórias pudessem viver qualquer aventura, sem a necessidade de deterem-se à realidade. Diferentes enredos surgiram, como se pode verificar por seus fios condutores:

- História 1 – os desafios vividos no distanciamento social e a alegria do retorno às aulas.
- História 2 – a preocupação com as medidas de segurança para a Covid-19.
- História 3 – a liberdade para caminhar até a escola, lugar importante para aprender.
- História 4 – a alegria de rever os amigos e poder viajar com a família. Retrata também a tristeza da solidão no distanciamento social.
- História 5 – a valorização do conhecimento como forma de ascensão social: para ir para a faculdade e ter um bom emprego é preciso aprender na escola.
- História 6 – a fabulação e o medo, tendo como personagens o Boneco Chuck, Batman e Robin, em uma aventura num parque de diversões assombrado.
- História 7 – o sonho de ser jogador de futebol, como forma de ascensão social. Mas, no futuro, o menino jogador retorna à escola para aprender a ler e escrever.
- História 8 – a comemoração do aniversário com os amigos da escola em uma linda festa.
- História 9 – o adoecimento do menino que pegou Covid-19, contando sua hospitalização. Aparece o medo da doença.
- História 10 – a valorização pela família da aprendizagem recebida na escola. A mãe tem muito orgulho da filha que tira boas notas nas provas. Aparece a descrição dos sintomas e a tristeza ao perder um ente querido para a doença, pois, no final da história, a mãe morre.

Discussão

A partir das narrativas analisadas, foram identificados sentimentos de tonalidades agradáveis e desagradáveis, de prazer e desprazer. A nomeação dos sentimentos foi inspirada em Mahoney e Almeida (2014).

Nas histórias analisadas, o sentimento **Alegria** aparece por conta de diversas situações indutoras. A primeira delas emerge quando as crianças falam sobre o retorno às aulas presenciais e a oportunidade de rever os amigos e a professora. Ao iniciarem seus relatos, as crianças sorriem ao falar da escola e do retorno ao prédio escolar. Essa alegria pode ser observada nos seguintes trechos:

História 1

Ele foi para escola, estudou, estudou e ficou muito feliz e esperto (Monteiro, 2022, p.144).

História 4

Mas, de repente, um dia, ele pôde vir para escola, né? Ele ficou mais feliz, porque, agora, ele tinha com quem conversar e brincar (Monteiro, 2022, p. 144).

As relações estabelecidas no meio escolar são de extrema importância para o desenvolvimento infantil, pois a criança começa a pertencer a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variadas. Wallon (1986) afirma que a emergência do pensamento categorial depende da influência conjunta do desenvolvimento biológico e da inserção no meio humano. Daí a importância para o retorno às aulas presenciais na escola.

Nas histórias, as crianças citam o desejo de que todos sejam vacinados, destacando a proteção contra a Covid-19. As falas evidenciam a consciência das crianças sobre a importância da vacina como possibilidade para o retorno à rotina, à normalidade, e para o fim do isolamento. O início da vacinação contra a Covid-19 e o alívio da cura são retratados, portanto, como uma situação indutora de alegria. Apesar de serem crianças, sabem dos riscos e das consequências que a doença traz para todos, como as internações por complicações e até a morte.

Assim, pensar que a vacina pode ser o passaporte para o retorno à rotina tal como era antes, faz com que retratem, nas histórias, momentos de alegria ligados ao desejo da cura para a doença e à proteção dada pela vacina. Vale a pena lembrar que, quando as histórias foram produzidas, no segundo semestre de 2021, nem toda a população da cidade de São Paulo estava protegida. As crianças pequenas ainda não tinham acesso à imunização, e o número de mortes diárias era muito alto.

Já o sentimento **Entusiasmo** pode ser ilustrado por meio do seguinte trecho destacado da História 5:

História 5

Ele encontrou um monte de amigos e também aulas muito divertidas!

E também professoras muito legais! E também aprender a ler, a escrever!

A jogar bola, a brincar, a desenhar, a falar inglês, a mexer no computador. E ele também tem muitos amigos! E, quando ele se formou, ele ficou muito, muito feliz (Monteiro, 2022, p. 145).

Este trecho explicita as atividades que a criança faz na escola, juntamente com os amigos, e que, durante o distanciamento social, não podia realizar. Cita a sensação (agradável) de encontrar, no retorno, professores legais, aulas divertidas e muitos amigos. Descreve, com entusiasmo, as atividades escolares que a levaram a aprender, ao mesmo tempo em que pôde se divertir e interagir, brincando nos espaços escolares.

Outra situação narrada conta como aconteceu a festa de aniversário de uma das crianças, comemorada parte em casa – com o convite para a amiga dormir com ela e fazer cabana – e parte na escola – com os amigos, com brinquedos de pula-pula e jogos. Evidencia a vontade de participar de momentos de alegria e descontração proporcionados por festas e comemorações, o que, no momento vivido, ainda não era possível de se realizar. O estar junto é uma necessidade da criança.

Outro sentimento que aparece nas histórias é o **Orgulho**. A criança, após o retorno às aulas presenciais, aprende muito e deixa os pais orgulhosos. Para ela, aprender é um mérito que deixa os pais satisfeitos. É algo de bom que a escola traz, e o retorno às aulas presenciais possibilita a sua realização, o seu fazer. Mostra a valorização do estudo pelas famílias, pois os pais costumam ficar orgulhosos de seus filhos quando eles têm êxito na escola, como aponta o fragmento a seguir:

História 10

Ela estudou e, cada dia que passava, ela ficava mais esperta e depois ela voltava para casa. E, aí, a mãe ficou muito orgulhosa e falou que agora ela não ia deixar de ir para escola (Monteiro, 2022, p. 146).

Outra sensação de tonalidade agradável descrita pelas crianças é o **Conforto** de ser acolhido pelos amigos e pela professora no retorno à escola, destacando a importância de pertencer a um grupo e de voltar a aprender com eles, e não sozinho, em casa. Esse sentimento também é descrito na liberdade de caminhar

pelas ruas e apreciar o entorno em seus pequenos detalhes, como observar um inseto, uma árvore ou uma flor. Caminhar pelas ruas foi um hábito interrompido pela pandemia e que fez falta não só para as crianças, mas para os adultos. Alguns trechos apontam essas situações:

História 2

Agora pode compartilhar as coisas, brincar junto, trazer brinquedo, pode... ir lá na mesa da professora para ela ensinar a gente. E a {personagem} Yasmim ficou muito feliz e fim (Monteiro, 2022, p. 147).

História 3

E ela voltou para a escola a pé. E ela viu um tatu-bola quando ela estava voltando. Ela viu o tatu-bola cair num buraco, aí ela pensou: 'O tatu-bola morreu!'. Ela foi cutucar com um pauzinho e ele não tinha morrido. (...) Aí, a professora dela ensinou bastante para ela, e ela ficou mais esperta do que já era (Monteiro, 2022, p. 147).

A valorização da escola como espaço de aprendizagem e convivência e da figura do professor como alguém que pode ajudar na aprendizagem é encontrada em vários trechos das histórias, apontando a **Confiança** atribuída a eles no retorno ao presencial. Durante o isolamento, as famílias e as crianças pouco, ou quase nada, puderam interagir com os professores. No caso das crianças pequenas – que dependiam dos pais para acessar a plataforma digital e receber as lições ou explicações dos professores, ou para buscar as atividades impressas na escola –, a relação estabelecida entre elas, a escola e o professor ficou bastante prejudicada. Como visto nos trechos acima, o retorno às aulas presenciais trouxe consigo a retomada das relações de ensino e aprendizagem mediadas pelo professor que acontecem nos espaços escolares.

História 1

Teve uma hora que tinha acabado a comida dele, e a padaria era lá muito longe. E ele pensou: 'eu vou ou não vou?' 'Eu vou.' E, quando ele foi pegar comida da padaria, na volta, viu um menino doente e levou-o para casa e cuidou muito, muito dele (Monteiro, 2022, p. 148).

O trecho acima destaca a **Solidariedade** como um sentimento que aparece também em outras histórias. Sobre ser solidário e ajudar aqueles que necessitam, especialmente no momento de distanciamento social, a história mostrou essa vontade de ajudar o

próximo, num gesto de imitação às ações voluntárias das muitas pessoas do próprio bairro, que se uniram para arrecadar cestas básicas e entregar para quem precisava durante o período de distanciamento social.

História 7

Aí, ele pegou só uma gripe, depois ele melhorou, foi para escola, começou a estudar, aprender a ler, escrever. E cresceu, ficou muito alegre, esse menino. Ele, depois, entrou na faculdade e ele ficou rico, muito rico (Monteiro, 2022, p. 149).

O **Empenho** em aprender para poder ter uma profissão e ganhar dinheiro aparece em várias histórias, inclusive nessa, que descreve a aprendizagem oferecida pela escola como forma de ascensão social. Estudar e aprender significa, no futuro, poder encontrar um emprego e poder ganhar dinheiro para sustentar a família, para poder viajar, comprar móveis para o conforto do lar e pagar o aluguel, questões que podem ser observadas como situações indutoras de bem-estar.

As narrativas apontam, também, circunstâncias dolorosas que familiares e amigos tiveram que enfrentar, convivendo com a doença, com as internações e com o contágio. Essas vivências marcaram as infâncias das crianças e, ao narrarem as histórias, esses sentimentos puderam ser extravasados.

O primeiro sentimento encontrado foi o **Medo**. As crianças expressaram o medo de contrair a doença e o medo da internação, quando a doença se agravava, como situações que remetem diretamente à pandemia e ao distanciamento social, como apontam os fragmentos a seguir:

História 5

A mãe dele falou que tinha que ficar em casa e não ir para a escola para não ficar doente. E ele não foi, porque tinha medo do Corona, que é um vírus muito mal (Monteiro, 2022, p. 150).

História 7

Aí ele não pegou Covid, só ficou doente. Ele pegou só uma gripe, ufa!! Que alívio (Monteiro, 2022, p. 150).

Um outro tipo de medo também apareceu: o medo do desconhecido, vindo do imaginário infantil, especialmente na História 6. A relação da narrativa com a consigna inicial se distanciou logo nos primeiros momentos. Nela, o pensamento pré-categorial parece estar em transição para o pensamento categorial, pois há a presença de muitos detalhes, uma longa sequência

lógica de acontecimentos e o desencadeamento do enredo de forma clara e detalhada. Porém, a fabulação está presente em toda a história, que se passa em um parque de diversões e num zoológico.

Para salvar os personagens – dois irmãos de seis e dez anos que fogem, escondidos dos pais, para um parque de diversões – do perigo iminente de serem pegos por malfeitores, surgem super-heróis, Batman e Robin, para lutar contra eles. Surgem leões e homens maus, mas as crianças sempre são salvas pelos super-heróis. Algumas particularidades, como uma mão com sangue e uma faca, surgem como objetos que remetem, ao mesmo tempo, ao medo e à fabulação.

Na História 6, Batman e Robin aparecem para salvar as crianças. É a luta do bem contra o mal, e, em toda a história contada, o bem sempre vence, como aponta o seguinte trecho:

História 6

Aí, ele ligou pro Batman e falou: “Alô Batman?”. O Batman saiu pra combater crime e os outros super-heróis também, só ficou eu, o Robin. O menino respondeu: “Ótimo! Socorro o homem do saco está aqui... Ele vai.. Ele vai matar a gente!”. Aí, o Robin foi até lá com sua moto. Então, ele pegou o bumerangue, e pá!. E o Robin falou: “Que que é aquilo?”. E, aí, ele viu, e era o Batman. Ele falou: “Chefe, mas você não estava salvando alguém?” O Batman disse: “Só que eu voltei pra cá porque ouvi alguém gritando e vim salvar”. Quando o pai deles soube, colocou eles de castigo (Monteiro, 2022, p. 142).

Sobre a imaginação e a fabulação compondo o enredo da história, Wallon esclarece que

Uma terceira origem de conhecimentos e também de conflitos, são as tradições que a criança recebe de seu meio. Por vezes, trata-se de fábulas imaginadas pelo adulto, destinadas às crianças, e que podem apenas lançá-las na incoerência se estas tentam ajustá-las à própria experiência delas (Wallon, 1989, p. 103).

Os personagens das histórias de terror e de super-heróis, contadas pelos adultos, em especial, pelas mídias, aparecem na narrativa. Quanto aos personagens principais da história, após serem salvos, recebem a punição por terem mentido aos seus pais: ficam de castigo. Tal fato evidencia que o pensamento pré-categorial, mesmo fabulando, tem apego na realidade. Sabem que mentir tem consequências. A escolha dos nomes dos personagens fictícios da história são os

nomes de seus dois amigos preferidos da classe do 1º ano, também demonstrando que, mesmo fabulando, o pensamento não se descola da realidade.

Outra característica é o uso da inteligência para resolver os problemas. Aqueles problemas que vão surgindo na história, em diversos trechos, são resolvidos de forma inteligente como, por exemplo, fazendo aparecer um celular para chamar o Batman, ou surgir uma árvore para subir e salvar-se de um leão. A pandemia surgiu na história, pois os personagens também utilizaram máscaras, para não pegarem a doença. Sobre a liberdade de criação, com base na teoria walloniana, Dantas observa:

A ideia de liberdade e as de ficção e fantasia mantêm grandes afinidades. Na história que inventa, assim, como nos jogos simbólicos, a criança desfruta de liberdade máxima. Ela pode ser o que quiser, criar a realidade que bem lhe aprouver. A onipotência ficcional é o maior atrativo para inventar histórias (Dantas, 2002, p. 115).

Outro sentimento observado nas histórias foi a **Tristeza**. Muitas foram as situações indutoras desse sentimento. A primeira delas foi a solidão sentida no momento do distanciamento social e a falta dos amigos, observada no seguinte trecho:

História 5

Mas também é uma história triste, porque ele teve que sair da escola e ele gostava da escola. Ele teve que sair da escola porque ele tinha que ficar em casa. Ele ficou triste porque ele não ia poder mais ver os amiguinhos dele. A mãe dele falou que tinha que ficar em casa e não ir para a escola para não ficar doente (Monteiro, 2022, p. 152).

A fala destacada deixa clara a tristeza imposta pela solidão do isolamento. Wallon (1968) nos lembra que o homem é um ser essencialmente social. Portanto, é no grupo que acontecem as relações interpessoais, que são vinculadas aos valores, à cultura e à compreensão do ser. É no grupo que o indivíduo se humaniza. Ficar em casa, fazendo a lição sozinha, estando afastada da escola e de todos os amigos, foi, em certa medida, um sofrimento e um dificultador para a aprendizagem. As crianças viveram, em alguns casos, a solidão e a dificuldade de acesso aos conteúdos, causando a desmotivação, pois não há nada mais triste do que fazer as lições sozinha, sem ninguém para dividir as dúvidas, os avanços nas aprendizagens e as alegrias das experiências coletivas da escola.

A morte também foi uma situação indutora de tristeza que apareceu nas narrativas:

História 10

E, aí, cinco dias se passaram, a mãe dela estava doente, e a filha dela levou-a para tomar vacina. Ela estava doente, com tosse, febre e pneumonia.

E, aí, ela morreu. E a filha ficou muito triste. Depois de um tempo, que isso aconteceu, mesmo triste, ela começou a seguir em frente, estudar, ela teve um trabalho e fim (Monteiro, 2022, p. 152).

O número de mortes na comunidade atendida pela escola não foi grande se comparado com outras escolas das periferias, mas não podemos deixar de registrar que algumas famílias viveram o luto de perto. Outras, ao ficarem sabendo da morte de pessoas conhecidas, também sentiram a tristeza, solidarizando-se com elas. Segundo Wallon (1995), a tristeza é a emoção mais evoluída, mais socializada, porque ela é modelada pelas influências coletivas. Ao elaborar essa emoção, narrando-a, ela se transforma em um sentimento de tonalidade desagradável, como visto no fragmento acima.

História 2

Para vir para escola, tem que usar máscara. Agora tem várias regras. A menina, chamada Yasmim, não pode ficar sem máscara, não pode ficar perto, tem que passar álcool em gel. Ela também não pode mais brincar no parque e, quando for brincar na quadra, não pode brincar perto. (...) Deixa eu lembrar. Não pode compartilhar nada com o amigo mais, nem lanche, nem material. Eu gostava de compartilhar o lanche com minhas amigas. E brinquedo também eu gostava. E era o dia do brinquedo, agora também não pode mais. Não pode mais ficar um perto um do outro (Monteiro, 2022, p.153).

A necessidade de se seguir os protocolos de segurança para não contrair a Covid-19 foi notada, em especial, na História 2.

Essas situações indutoras são narradas de forma detalhada, demonstrando o sentimento **Insegurança** que o ambiente escolar traz para aqueles que o frequentam. A preocupação que parecia ser unicamente dos adultos mostrou ser de todos, inclusive das crianças. Os professores, nos primeiros meses de retorno às aulas presenciais, estavam muito preocupados com o entendimento das crianças e a colaboração para seguir todos os protocolos de segurança impostos pela SME

para o enfrentamento da Covid-19. Grande surpresa foi o uso das máscaras pelas crianças, inclusive as do 1º ano, sem muitos problemas.

Os outros protocolos de higiene, como usar álcool em gel e medir as temperaturas dos alunos, foram providenciados pela equipe gestora, juntamente com a equipe de limpeza e a equipe docente, numa ação conjunta. Esses procedimentos, por conta da pandemia, modificaram o meio escolar e as interações que ocorrem no dia a dia. A escola agora não permitia que as crianças chegassem perto umas das outras, e nem mesmo da professora, impedindo que ações cotidianas, como brincar junto, compartilhar brinquedos ou tomar um lanche comunitário, fossem realizadas. Chegar perto da professora também foi algo que fez falta para a criança, pois, em várias histórias, essa simples ação foi lembrada.

A insegurança do futuro também apareceu nas narrativas. Muitas descreveram o futuro como um momento distante, que pode ser vencido com ajuda da escola. Nas histórias, estudar e aprender é sinônimo, no futuro, de ter sucesso, de enriquecer. As crianças sabem que dificilmente serão ricas, pois têm consciência de sua classe social e das dificuldades financeiras que a pandemia trouxe para a maioria das famílias, mas, nas histórias, ser rico é algo possível.

A teoria walloniana assevera que os meios imaginários, os sonhados, podem ser confrontados com os meios concretos. Segundo Almeida (2021), o ir e vir entre os dois mundos (o real e o imaginário) é fundamental para a criança operar mentalmente em um espaço intelectual diferente do que vive, como os narrados nas histórias.

A situação indutora do sentimento **Insatisfação** surgiu especialmente na História 4, quando o personagem da história, que se mistura com o narrador, fica insatisfeito com a situação vivida por conta da pandemia, conforme aponta o seguinte fragmento:

História 4

O aniversário do {personagem} João está chegando e ele vai fazer nove anos. E vai ter festa sim, porque meu aniversário é no dia 19. Ele ficou feliz, porque ele vai para um lugar longe. Ah, é que, no meu presente de aniversário, eu queria ir para um lugar longe, para um pescador, que... já faz tempo que eu não vou. Sabe, é que meu pai ia para lá e levava a família junto, aí ele ficava pescando e eu e a minha irmã caçando, sei lá, caçando coisas, como um sapo. E por causa da pandemia não fomos mais.

Eu tenho vontade de ir no pescueiro, no meu aniversário, Mas, eu já ganhei um presente. Eu já ganhei um brinquedo. Então, a minha história terminou (Monteiro, 2022, p. 154).

O distanciamento social imposto pela pandemia modificou sobremaneira os hábitos das famílias, já que impôs a todos o confinamento em suas casas. O prazer de viajar, visitar os parentes e amigos foi suspenso temporariamente, e, para as crianças, essa falta de liberdade foi sentida e externada como insatisfação às decisões tomadas pelos adultos: ficar em casa, sem sair ou viajar.

Considerações finais

As narrativas das crianças retrataram os vínculos que estabeleceram nos diferentes meios e grupos em que transitaram e, especialmente, as relações estabelecidas durante a pandemia no retorno às aulas presenciais, na escola de ensino fundamental. Assim, quais reflexões as narrativas individuais aqui discutidas podem trazer aos profissionais que atuam na educação da infância? Em primeiro lugar, que o momento pandêmico que ocasionou o distanciamento social e o afastamento das aulas presenciais trouxe ensinamentos para o vivido das crianças que reverberam no momento presente. Foram aprendizagens diversas das que ocorrem no meio escolar.

Na proposta walloniana, mudanças quantitativas e qualitativas caracterizam os diferentes estágios, e não são definidos somente pela idade cronológica, mas também pelos recursos que o meio oferece. Os meios oferecidos no momento pandêmico foram outros, que, de certa maneira, não diminuíram as mudanças qualitativas: houve aprendizagens, embora, diferentes das oferecidas no meio escolar.

A pandemia deixou marcas profundas na vida dessas crianças, pois modificou o momento histórico, as relações estabelecidas e os recursos existentes nos meios em que puderam participar – em grande medida, a família e seus lares. Quando as crianças puderam narrar as histórias, de forma livre, contando sobre o momento do afastamento e do retorno à escola, muitos sentimentos foram externados. Ao falar sobre o passado que é preservado, apresentaram novos recursos que

construíram ao longo de seu desenvolvimento. Essas aprendizagens não podem ser desconsideradas pelos adultos no retorno às aulas presenciais.

Segundo as narrativas, o momento do distanciamento social foi apontado como um marco importante na vida dos pequenos. As histórias apontaram aprendizagens dolorosas, como enfrentar a morte e a solidão ou lidar com o adoecimento de pessoas queridas. Trouxeram sentimentos de tristeza e medo que precisaram ser enfrentados durante a pandemia. Indicaram aprendizagens importantes, como a solidariedade para ajudar famílias que passaram por dificuldades, principalmente financeiras.

Em segundo lugar, ao narrar sobre o retorno às aulas, os sentimentos prazerosos suplantaram os que não causaram prazer. Encontramos, nas histórias, a alegria do retorno, do encontro com os amigos e com a professora, a alegria de aprender. Isso lembra aos profissionais a responsabilidade de intervir e atuar como mediadores das relações interpessoais no contexto escolar, canalizando a afetividade para produção de conhecimentos e promovendo o interesse do aluno.

Em terceiro lugar, ao narrarem suas histórias, as características do pensamento infantil no período pré-categorial ficaram evidenciadas. Compreendê-las dará oportunidade para que os professores que lidam com essa faixa etária possam adequar seu planejamento com atividades que promovam o desenvolvimento de múltiplas linguagens. A oralidade e a escrita, o desenho e a linguagem corporal, enfim: diferentes linguagens podem ser trabalhadas de forma a colaborar para que o pensamento pré-categorial, ao evoluir para o pensamento categorial, ofereça condições para que as crianças compreendam melhor o mundo que as cerca. Situações indutoras promotoras de afetos que satisfaçam os interesses e as necessidades da criança precisam ser proporcionadas pela escola.

Esses pontos merecem reflexão. As narrativas das crianças lembram aos educadores da infância que a escola, no seu papel social, tem a responsabilidade de dar recursos para o conhecimento, para a convivência respeitosa, para o desenvolvimento da solidariedade, para o apoio às diferenças. Suas vozes alertam para nossa responsabilidade em dar conta do que esperam de nós, educadores.

Referências

- Almeida, L. R. de. (2010). Cognição, corpo e afeto. *Revista Educação: História da Pedagogia*, São Paulo: Editora Segmento, 3, pp. 20-31.
- Almeida, L. R. de. (2021). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: Novais, R. M. *Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem*. Curitiba: CRV, pp. 47-62.
- Dantas, H. (1992). Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: La Taille, Y.; Kohi, M.; Dantas, H. (Orgs.) *Piaget, Vygotsky e Wallon – teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Dantas, H. (2002). Brincar e trabalhar. In: Kishimoto, T.M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Furlanetto, E. C.; Passeggi, M. C.; Biasoli, K. A. (2020). *Infâncias, crianças e narrativas da escola*. Curitiba: CRV.
- Mahoney, A. A. (2002). Introdução. In: Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. de. (Orgs.). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. de. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, pp. 11-30.
- Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. de. (2014). A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: Almeida, L. R. de; Mahoney, A. A. (Orgs.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, pp. 15-24.
- Monteiro, S. N. (2022). *O que pensam crianças de seis a nove anos de idade sobre os anos iniciais da escola de Ensino Fundamental: uma leitura walloniana*. 2022. 235 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Monteiro, S. N. (2023). O que pensam crianças de seis anos de idade sobre sua entrada na escola de Ensino Fundamental: uma leitura walloniana. In: Passos, L. F.; Szymanski, L. *Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação Vol. 8*. Campinas: Editora Pontes, pp. 93-116.
- Wallon, H. (1968) *A evolução psicológica da criança*. Trad. Cláudia Berliner; Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (1986). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M. J. G.; Nadel-Brulfert, J. *Henri Wallon – Psicologia*. Coleção Grandes Cientistas. Vol. 52. São Paulo: Editora Ática.
- Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Editora Manole.
- Wallon, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria.

Recebido em: 17 de abr. 2022.
Aprovado em: 03 de mai. 2024.

