

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SÃO PAULO
Curso de Especialização
“Fundamentos de uma Educação para o Pensar”

THIAGO DOMINGUES POSTAL

**O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM:**

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

São Paulo

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SÃO PAULO
Curso de Especialização
“Fundamentos de uma Educação para o Pensar”

THIAGO DOMINGUES POSTAL

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM:

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Monografia do curso de Especialização
**“Fundamentos de uma Educação para o
Pensar”** da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo (PUC-SP), como requisito parcial para
obtenção do título de especialista em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Barbosa Saisi

São Paulo

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SÃO PAULO
Curso de Especialização
“Fundamentos de uma Educação para o Pensar”

THIAGO DOMINGUES POSTAL

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM:

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Monografia do curso de Especialização
**“Fundamentos de uma Educação para o
Pensar”** da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo (PUC-SP), como requisito parcial para
obtenção do título de especialista em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Barbosa Saisi

Aprovada em novembro de 2012.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Barbosa Saisi

A Deus e a todos que contribuíram sempre me fortalecendo com palavras de apoio e motivação.. Em especial aos meus queridos alunos que me despertam a paixão pela carreira de educador.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Neide Barbosa Saisi, por toda atenção e compreensão com a fase difícil que atravessei em minha vida durante a realização deste trabalho.

Aos professores e colegas de curso, pelo compartilhamento de conhecimentos.

A minha família, pela confiança, motivação e apoio durante todas as horas difíceis de minha vida.

Aos meus amigos Danilo Zanardi e Claudio Pinheiro, com os quais tenho aprendido muito na minha carreira de educador e tenho como referência na minha vida profissional.

Aos meus amigos em geral, pela contribuição direta ou indireta nos meus pensamentos e reflexões à cerca da educação.

Os mestres conquistarão com tanta facilidade o coração das crianças que elas terão mais vontade de passar o tempo na escola do que em casa, se forem afáveis e doces, se não as assustarem de modo algum com a austeridade, mas, ao contrário, as atraírem com afeto, gestos e palavras paternais; se exaltarem os estudos que estejam fazendo, por sua importância, por sua facilidade e pelo prazer que proporcionam; [...] numa palavra, se os tratarem com amabilidade. (COMENIUS, 2002, p. 169)

RESUMO

POSTAL, Thiago Domingues. **O papel da Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem:** A relação Professor-Aluno. Monografia. Curso de Especialização “Fundamentos de uma Educação para o Pensar” da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. p. 51, 2012.

Este trabalho apresenta contribuições da relação afetiva para o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo como acontece a relação afetiva entre professor e aluno. Teve como principal objetivo buscar nas principais teorias psicológicas e filosóficas de desenvolvimento humano, referência sobre a afetividade no processo de aprendizagem, elencando obras contemporâneas, como de Piaget, Vygotsky e Wallon, e suas origens em teorias educacionais de tempos remotos, como de Comenius e Rousseau. Para este estudo, realizou-se uma pesquisa de cunho exploratória bibliográfica.

Como resultado deste trabalho pôde-se concluir que a afetividade manifestada na relação entre professor e aluno constitui elemento inseparável no processo de construção do conhecimento, uma vez que a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento.

Palavras-chave: afetividade; relação professor-aluno; processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This paper presents contributions of affective relation to the teaching-learning process, comprising as it does the affective relationship between teacher and student. Aimed to search the main psychological and philosophical theories of human development, reference on affectivity in the teaching-learning process, listing contemporary works such as Piaget, Vygotsky and Wallon, and its origins in educational theories of ancient times, as Comenius and Rousseau. For this study, we carried out a literature search of exploratory nature. As a result of this study we conclude that the affection manifested in the relationship between teacher and student is inseparable element in the process of knowledge construction, since the quality of pedagogical interaction will confer a sense of affection for the object of knowledge.

Keywords: affection; teacher-student relationship, teaching-learning process.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação.....	09
1.2 Objeto e Problema de Pesquisa.....	10
1.3. Hipóteses e Objetivos.....	11
1.3.1 Objetivo Geral.....	11
1.3.2 Objetivos específicos.....	11
1.4 Fontes e Procedimentos de Pesquisa.....	12

2. A AFETIVIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR SEGUNDO PIAGET, VYGOSTKY E WALLON

2.1. Modelos Epistemológicos..... -	13
2.1.1. Inatismo.....	13
2.1.2 Ambientalismo.....	14
2.1.3 Interacionismo.....	14
2.2 Piaget.....	15
2.3 Vygotsky.....	25
2.4. Wallon.....	34

3. AFETIVIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR SEGUNDO COMENIUS E ROUSSEAU

3.1 Comenius.....	46
3.2 Rousseau.....	49

4. REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DOS AUTORES APRESENTADOS.....

53

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

57

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

58

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

É sabido que alguns educadores resistem em atribuir valor à afetividade no processo de ensino-aprendizagem; isto é percebido, por exemplo, na academia, durante a exposição de alguns professores aos alunos nos cursos de graduação e até mesmo de pós-graduação. No entanto, estudos de teóricos significativos para a educação abrangem a questão da afetividade neste processo, como Piaget, Vygotsky, Wallon entre outros.

Portanto, para contribuir com o polêmico debate serão apresentadas, neste trabalho, reflexões sobre as contribuições dessas teorias no que diz respeito à presença da afetividade na relação professor-aluno.

Para Piaget (apud CUNHA, 2000) o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares, como a família e a escola. Piaget enfatiza as construções cognitivas realizadas pelo sujeito, a partir da sua interação com o ambiente físico e social. Assim sendo, destaca-se a relevância da relação do aluno com o professor como instrumento facilitador da aprendizagem.

Vygotsky, ao longo de seus escritos, também, manifesta a sua profunda preocupação em integrar os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. Para ele o homem é um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e sensibiliza. Fenômenos esses, que são vivenciados de modo integrado.

Durante toda a escolarização da criança e dos adolescentes pressupõe-se que haverá várias interações, nas quais a afetividade está presente, e é isso que será focado como aspecto facilitador para o aprendizado neste estudo.

Ao se refletir sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem percebe-se o quanto essa temática passa despercebida ou até mesmo é ignorada por alguns professores. Os efeitos negativos dessa prática podem ser percebidos durante todo o percurso escolar, como por exemplo, quando o aluno perde o interesse pelos estudos ou cria um bloqueio para a aprendizagem dos conteúdos passados pelos professores.

Já os efeitos positivos podem ser notados quando o aluno sente-se motivado a estudar e interagir com os seus mestres de forma significativa para a sua aprendizagem

1.2. Objeto e Problema de Pesquisa

A preocupação deste estudo é pesquisar teoricamente a influência da afetividade na relação professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, tentar-se-á demonstrar o quanto ela está presente em todo o ambiente escolar das crianças e dos adolescentes, e o quanto isso afeta em sua escolarização.

Visa-se buscar uma maneira de contribuir para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis entre professores e alunos, no qual um possa respeitar melhor o outro.

Parte-se da premissa que a escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Esse processo não deveria dissociar-se da afetividade, a qual é retratada pelos conteúdos atitudinais, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 22-23) defendem alguns princípios que deveriam orientar a educação escolar, como a dignidade da pessoa humana, o que implica respeito aos direitos humanos, a igualdade de direitos, a participação como princípio democrático e a corresponsabilidade pela vida social. Trabalhar com estas atitudes implica em focar o fenômeno da afetividade.

Dessa forma os resultados deste estudo poderão dar mais um suporte para todos os profissionais que lidam com a aprendizagem de crianças e adolescentes, ao mostrar como a afetividade pode influenciar positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido as indagações que norteiam o presente trabalho são:

Quais as contribuições da relação afetiva para o processo de ensino-aprendizagem?

Como acontece a relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem?

Como caracteriza-se o fenômeno da afetividade nos autores focados: Piaget, Vygotsky e Wallon?

1.3. Hipóteses e Objetivos

Afetar, ensinar e aprender são ações indissociáveis. Esta é a ideia que apresento ao longo deste texto e a hipótese que procurei averiguar no transcorrer do trabalho.

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender a relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes em teorias psicológicas atuais (Piaget, Vygotsky e Wallon) e suas origens em teorias remotas (Comenius e Rousseau).

1.3.2 Objetivos Específicos

- Buscar nas principais obras educacionais e pedagógicas, em especial de Piaget, Vygotsky e Wallon, referência teórica sobre o tema afetividade na relação professor-aluno.

- Verificar se a questão da afetividade já estava presente, ou não, em teorias pedagógicas relevantes para a educação em períodos remotos, século XVII com Comenius e século XVIII com Rosseau.

- Analisar e discutir, a partir dos referencias teóricos citados os benefícios dessa relação no processo de ensino-aprendizagem com crianças e adolescentes, ressaltando o papel do professor em face das teorias assumidas.

1.4. Fontes e Procedimentos de Pesquisa

Para este estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual se valeu de teóricos clássicos e contemporâneos que trabalham com a questão da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, buscando obter o máximo de informações e esclarecimentos que possam contribuir para a resolução dos problemas aqui apresentados.

Em seguida foram feitas reflexões da relação professor-aluno a partir dos autores trabalhados.

2. A AFETIVIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR SEGUNDO PIAGET, VYGOSTKY E WALLON

2.1. Modelos Epistemológicos

Para desenvolver as ideias dos autores apresentados (Piaget, Vygotsky e Wallon) no que diz respeito à temática, definirei antes os modelos epistemológicos nos quais estes autores se fundamentam.

Foi durante o século XIX que o desenvolvimento humano passou a ser objeto de estudo da ciência. Grandes questionamentos foram iluminando a mente de pesquisadores atrás de respostas em como os seres humanos se transformavam e construíam suas características. Surgem então três modelos epistemológicos: o inatismo, o ambientalismo e interacionismo.

2.1.1. Inatismo

A abordagem inatista, inspiradas nas premissas da filosofia racionalista e idealista, se baseia na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano são inatas, ou seja, já se encontram praticamente prontas no momento do nascimento ou potencialmente determinadas e na dependência do amadurecimento para se manifestar. Enfatiza assim os fatores maturacionais hereditários como definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento. Exclui, conseqüentemente, as interações socioculturais na formação das estruturas comportamentalistas e cognitivas da criança. Nessa visão o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado e o desenvolvimento mental é visto de modo retrospectivo.

2.1.2 Ambientalismo

A concepção ambientalista, inspirada na filosofia empirista e positivista, atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de comportamento. Assim, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Nesta abordagem desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente.

Nesta concepção o indivíduo é resultado de um determinismo cultural, ou seja, é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio.

2.1.3 Interacionismo

A abordagem interacionista considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como uma apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. O organismo e o meio exercem influência recíproca, portanto não estão dissociados.

Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Ao admitir a interação do indivíduo com o meio como característica definidora da constituição humana, a concepção interacionista refuta as teses antagônicas e radicais que dicotomizavam o inato e o adquirido: as abordagens ambientalistas (pela exagerada e exclusiva ênfase às pressões do meio) e inatistas (pelo desprezo às influências externas e pela supervalorização do aspecto hereditário e maturacional).

É importante ressaltar que, na abordagem interacionista, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação que se dá desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere.

Dentre as teorias interacionistas destacam-se as de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Nós tópicos que se seguem procurarei apresentar, através de uma pequena síntese, os principais enfoques destas teorias para verificar a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Piaget

Jean Piaget nasceu em 1896 na Suíça. Estudou biologia na Universidade de Neuchatel, dedicando-se, posteriormente, às áreas de psicologia, epistemologia e educação. Chegou a ser professor de Psicologia, na Universidade de Genebra, entre 1929 e 1954, e ficou reconhecido por suas ideias inovadoras a respeito da gênese psicológica do pensamento humano. Durante sua vida escreveu mais de 50 livros.

Filho de pais socialistas, Piaget desde cedo dedicou-se a observar fenômenos. Seu primeiro relato é feito com 11 anos, sobre o comportamento de um pássaro albino. Em 1919, vivendo em Paris e estando em contato com nomes da psicologia e psicopatologia, Piaget decide entrar para o Instituto Jean Jacques Rousseau, tendo assim a possibilidade de estudar o comportamento infantil e descobrir que a criança tem uma forma própria de raciocínio.

Os estudos de Piaget foram fundamentados no chamado “método clínico”, a partir do qual observava o comportamento da criança, fazendo-lhes questões, solicitando-lhes justificativas para o que faziam e pensavam. Desta forma, buscava estudar como as crianças vivenciavam e compreendiam o mundo, e de que forma tais vivências e compreensões iam se alterando ao longo da vida, tornando-se cada vez mais complexas e adaptativas.

Piaget não acredita que todo o conhecimento seja, a priori, inerente ao próprio sujeito (inatismo), nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca (ambientalismo). De acordo com as suas teorias, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação do sujeito com o seu meio, a partir de estruturas (estágios) previamente existentes no sujeito. Sendo assim, o conhecimento é uma interação entre

sujeito e objeto (interacionismo). O indivíduo constrói seus conhecimentos, suas estruturas, e os modifica, aperfeiçoa, achando coisas novas, novidades adaptadas, relacionadas aos conhecimentos até então limitados que passam a servir como ponto de partida para conhecimento mais complexos.

Piaget conta que o termo “Construtivismo” foi empregado à sua teoria, pois explica que novos níveis de conhecimento estão sendo indefinidamente construídos através das interações entre o sujeito e o meio.

Estudando simultaneamente os fundamentos da lógica e a formação da inteligência na criança, Piaget conclui que a aquisição dos conhecimentos se faz segundo dois processos complementares: a acomodação e a assimilação.

Por assimilação entende-se um processo cognitivo por meio do qual o sujeito agrega novos conhecimentos às estruturas cognitivas já existentes, ou seja, é a adaptação de novos estímulos e experiências às estruturas cognitivas que o sujeito já possui. O próprio Piaget define a assimilação como:

(...) uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1964, p. 13)

Já a acomodação é o momento em que o sujeito altera suas estruturas cognitivas para melhor compreender o objeto que o desequilibra, ou seja, é um ajustamento do sujeito às condições exteriores.

Piaget, quando expõe as ideias da assimilação e da acomodação deixa claro que da mesma forma como não há assimilação sem acomodações (anteriores ou atuais), também não existe acomodações sem assimilação. Esta declaração significa que o meio não provoca simplesmente o registro de impressões ou a formação de cópias, mas desencadeia ajustamentos ativos por parte do sujeito.

Destas sucessivas e permanentes relações entre assimilação e acomodação o indivíduo vai adaptando-se ao meio externo através de um interminável processo de desenvolvimento cognitivo, e essa adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como do funcionamento biológico – é uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies.

Assim como a adaptação, a equilíbrio também pode ser considerada intrínseca ao indivíduo. A teoria da equilíbrio, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo auto-regulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o objeto, e portanto a sua adaptação.

A criança ao experimentar um novo estímulo (ou um estímulo velho outra vez), tenta assimilar o estímulo a um esquema existente. Se ela for bem sucedida, o equilíbrio, em relação àquela situação estimuladora particular, é alcançado no momento. Se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isto é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado.

Tendo apresentado os principais conceitos de Piaget no que diz respeito ao funcionamento mental, discutiremos agora as relações entre cognição e afetividade em seus estudos.

Embora muitos autores afirmem que Piaget não centrou seus estudos e pesquisas no desenvolvimento afetivo das crianças e sim na lógica do pensamento das mesmas, Piaget não desconsiderou esta dimensão afetiva para o estudo da inteligência e do desenvolvimento psicológico. Ele colocou em suas obras que é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência, nas suas estruturas e formas de organização.

Piaget afirma que para que a inteligência funcione é preciso um motor que é o afetivo. A criança jamais procurará resolver um problema se ele não lhe interessar. A motivação afetiva é o móvel do interesse da criança pelo objeto.

Segundo a teoria piagetiana o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Assim, o desenvolvimento afetivo se dá em paralelo ao cognitivo e tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual e deste sobre o afetivo. Segundo Piaget o aspecto afetivo por si só não pode modificar as estruturas cognitivas, mas pode influenciar quais estruturas modificar. Este autor nos explica que nos estágios de desenvolvimento da criança o que há é uma correspondência entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, e não uma sucessão.

Piaget defende a tese da correspondência entre construções afetivas e cognitivas e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral.

Foi em 1945, com a obra “A formação do símbolo da criança” que Piaget iniciou a apresentação de sua tese sobre as relações entre afetividade e inteligência, onde diz que ambas são indissociadas e integradas no desenvolvimento psicológico da criança, não sendo possível ter duas psicologias (uma da afetividade e outra da inteligência) para explicar o comportamento.

Piaget discute o papel dos sentimentos e das relações interpessoais na formação dos esquemas afetivos e no simbolismo infantil.

A ocasião em que Piaget defendeu mais demoradamente sua tese da correspondência entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo foi durante os cursos ministrados na Sorbonne em 1953-54. O curso sobre as “Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança” permitiu ao autor explicitar suas reflexões sobre afetividade, socialização, vontade e moral. Mais do que apresentar o desenvolvimento genético da afetividade e da moral em paralelo com o desenvolvimento cognitivo, o autor apresentou a questão da gênese da moral, ou seja, como a criança constrói sua escala de valores, ideais e sentimentos morais.

Piaget dividiu em três partes esse curso ministrado na Sorbonne. A primeira parte foi dedicada à localização do problema e apresentação das teorias psicológicas mais conhecidas na época. Os pressupostos centrais nessa parte dizem respeito à diferença na natureza da inteligência e da afetividade, mas reconhecendo que estas são indissociáveis no comportamento das crianças. Assim, o autor aborda a interferência constante da afetividade no funcionamento da inteligência, seu estímulo ou perturbação, bem como seu aceleração ou retardamento e a não modificação das estruturas da inteligência por parte da afetividade, onde essa se apresenta somente como um elemento energético das condutas. Nessa primeira etapa, Piaget deixa claro que a afetividade não se restringe somente a sentimentos e emoções, mas engloba também a motivação, as tendências e vontades.

Ao falar do papel da afetividade nas condutas, o autor retoma a ideia de que toda conduta visa à adaptação, sendo que o desequilíbrio se traduz por

uma impressão afetiva particular. A conduta termina quando a vontade é satisfeita e o retorno do equilíbrio provoca o sentimento de satisfação.

Piaget fala ainda dos sentimentos de sucesso e fracasso interferindo no desempenho e na aprendizagem, mas restringe esse efeito ao ritmo e não à estruturação conhecimento. Inteligência e afetividade são de naturezas diferentes, e podemos entender então que a energia da conduta vem da afetividade enquanto as estruturas da mesma vêm das funções cognitivas. Ambas são fundamentais para que as condutas e interações entre o sujeito e objeto ocorram.

Na segunda parte de seu curso de Sorbonne, Piaget apresenta o paralelo entre os desenvolvimentos (afetivo e cognitivo) colocando lado a lado as construções cognitivas e afetivas. Em “Seis estudos de Psicologia” Piaget retomará essa correspondência entre aquisições afetivas e cognitivas.

Na terceira parte do curso, o autor focaliza a questão do jogo e do símbolo. Não iremos, no entanto, nos aprofundar nesta temática, por não ser este o objeto de discussão do presente trabalho.

Alguns autores da atualidade, como Maria Theresa Costa Coelho de Souza, explica que para auxiliar a discussão da relação entre afetividade e inteligência, Piaget se inspirou em três teóricos: Pierre Janet, Edouard Claparède e Kurt Lewin.

A abordagem de Claparède enfatiza as noções de necessidade e satisfação para explicar a evolução psicológica de equilíbrio. Claparède desenvolveu sua teoria do interesse segundo a qual toda conduta possui elementos de meta ou finalidade, definida pela afetividade, e uma técnica definida pelas funções cognitivas. Piaget critica tal teoria classificando-a como simplista e dizendo que uma meta já supõe uma interação entre afetividade e inteligência. A afetividade sozinha não sustenta a meta, sendo necessária a interferência das estruturas cognitivas; ao mesmo tempo, a técnica não é puramente cognitiva, já que necessita de motivações rumo à meta, motivações essa de cunho afetivo.

A teoria de Janet também é criticada por Piaget. Janet diz que toda conduta supõe dois tipos de ações: a primária, que é organizada cognitivamente e que se refere à relação sujeito e objeto do mundo exterior; e a ação secundária, que regula afetivamente e diz respeito à relação do sujeito

com sua própria ação. Para Piaget, em ambas existem aspectos cognitivos e afetivos, e daí porque sua oposição a tal teoria.

Quando se refere à teoria de Lewin, Piaget enfatiza a aplicação dessa teoria nos problemas da afetividade e da psicologia social. Em sua teoria de campo total, Lewin partiu tal campo em dois aspectos inseparáveis, mas diferentes: a estrutura (perceptiva intelectual) e a dinâmica (afetiva). Piaget considera que essa teoria auxiliou sua abordagem em tal tema aqui discutido, mas substitui o termo “dinâmica” por “energética,” já que para ele afetividade e inteligência são dinâmicas em termos de seu funcionamento.

Novamente, vemos que em sua abordagem, Piaget defende a indissociabilidade entre cognição e afetividade, apontando que o funcionamento mental é influenciado por ambas as dimensões.

No estudo do desenvolvimento humano, Piaget defendeu a ideia de que a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento, que correspondem ao surgimento de diferentes estruturas mentais e diferentes perspectivas a partir das quais a criança compreende o mundo e nele atua.

Para abordar os aspectos de inteligência e afetividade nos estágios de desenvolvimento pesquisados por Piaget, vale ressaltar que a inteligência começa com as montagens hereditárias relativas aos reflexos e aos instintos, e da mesma forma, os sentimentos possuem também montagens hereditárias relativas às emoções primárias. Num segundo momento do desenvolvimento cognitivo essas montagens hereditárias sofrem a interferência da experiência do ambiente, de onde surgem os primeiros hábitos e percepções diferenciadas. Quanto à afetividade, notamos o aparecimento de afetos perceptivos que se resumem aos prazeres e às dores ligados às percepções e aos sentimentos de agrado e desagrado.

Na elaboração do universo físico da criança as conquistas ocorrem tanto no plano cognitivo como no afetivo. Piaget focaliza a explicação cognitiva considerando os elementos afetivos como complementares e, ao mesmo tempo, essenciais. Inspirado na teoria de Janet, como já apresentado, ele enfatiza o papel da afetividade no funcionamento psicológico.

Em condutas relacionadas aos objetos e às pessoas, Piaget afirma que se cada conduta possui um aspecto afetivo (energético) e outro estrutural

(cognitivo) então, mais uma vez, devemos perceber claramente a importância da dimensão afetiva no desenvolvimento e nas condutas humanas.

Entendemos então que as crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Para melhor explicar os estágios de desenvolvimento cognitivo e afetivo, destacando a importância da dimensão afetiva para o ser humano, recorreremos aos “Seis estudos da Psicologia” e ao texto “Epistemologia Genética de Piaget”.

As ações das crianças sobre os objetos e as interações com outras pessoas são de importância fundamental na construção do conhecimento. Assim, se há um bloqueio por razão afetiva, o conhecimento encontra obstáculos para se “efetivar”.

De maneira geral, Piaget aponta quatro estágios de desenvolvimento. São eles: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Para a compreensão do desenvolvimento afetivo nesses estágios é de extrema importância saber que o desenvolvimento é concebido como um fluxo contínuo de modo cumulativo, em que cada nova etapa é construída sobre etapas anteriores, integrando-se a elas. Se uma etapa não se concretiza é muito provável que a próxima não se concretizará. Piaget explica que, no plano cognitivo, toda criança deve passar pelos estágios de desenvolvimento na mesma ordem, mas a velocidade com que elas passam por esses estágios pode não ser igual em virtude de fatores experienciais ou hereditários.

O afeto é uma unidade do funcionamento intelectual; afeto e cognição são dois lados de uma mesma moeda. Os aspectos afetivos influenciam o desenvolvimento intelectual podendo acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento. Eles podem determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. Como já vimos, eles não modificam as estruturas, mas influenciam quais estruturas modificar.

A criança que gosta de matemática, por exemplo, faz rápidos progressos; a criança que tem interesse progride, enquanto a que tem sentimento de inferioridade e/ou incapacidade não progride. Uma irá mais rápido do que a outra, mas para ambas $2 + 2 = 4$. A estrutura não se modifica.

O desenvolvimento intelectual com seus dois componentes, afetivo e cognitivo, implica o envolvimento de motivação (energização) e seleção (interesse) da atividade intelectual.

A seguir são apresentados os estágios de desenvolvimento do indivíduo desde sua primeira infância até a sua adolescência.

Estágio de desenvolvimento	Principais aspectos do desenvolvimento cognitivo	Principais aspectos do desenvolvimento afetivo
Sensório-motor (em torno de 0 a 2 anos)	- A partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. - A inteligência é prática. - As noções de espaço, tempo, objeto e causalidade são construídas pela ação. - O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento. - Trabalho mental: estabelecer relações entre as ações e as modificações que elas provocam no ambiente físico; manipulação do mundo por meio da ação.	- Nascimento da afetividade. - Primeiros sentimentos adquiridos (alegria, tristeza, prazer, desprazer) são observados com as primeiras diferenciações cognitivas. - Sentimentos de satisfação e desapontamento ligados à ação. - Afeto envolvido na ativação ou retardamento das ações intencionais. - Primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. - Investimento da afeição em outras pessoas.
Pré-operatório	- Caracteriza-se,	- Estruturação de

(em torno de 2 a 7 anos)	principalmente, pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio anterior. - Desenvolvimento da capacidade simbólica (símbolos mentais: imagens e palavras que representam objetos ausentes); explosão linguística. - Características do pensamento: egocentrismo, intuição, variância; - Pensamento dependente das ações externas.	interesses e valores. - Socialização do comportamento. - Experiências afetivas são representadas e recordadas (reconstrução do passado cognitivo e afetivo). - O afeto torna-se menos ligado à experiência imediata e à percepção do que antes, mas ainda se relaciona a elas. - Desenvolvimento dos primeiros conceitos morais infantis, bem como compreensão de regras, mentiras, acidentes e justiça.
Operatório concreto (em torno de 7 a 12 anos)	- A criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, causalidade, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo	- Regulação da vontade. - A criança não é mais egocêntrica. - Desenvolvimento da vontade permite a regulação do sistema afetivo. - A autonomia do julgamento e o afeto continuam a se

	concreto para chegar à abstração. - Capacidade de ação interna: operação. - Características da operação: reversibilidade/invariância. - Conservação (quantidade, constância, peso, volume); descentração / capacidade de seriação / capacidade de classificação.	desenvolver nas relações sociais que encorajam o respeito mútuo. - A criança passa de “aceitadora” de ideias para “avaliadora” de ideias. - Compreensão sobre regras, justiça e outros aspectos do raciocínio moral semi-lógico. Valorização do outro e respeito mútuo através da reciprocidade.
Operatório (a partir dos 12 anos, aproximadamente)	- A representação agora permite a abstração total. - As estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento e tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas. - O raciocínio é hipotético-dedutivo (levantamento de hipóteses; realização de deduções).	- Desenvolvimento de sentimentos normativos, autonomia e vontade levam à construção de sentimentos idealistas. - Contínuo desenvolvimento da personalidade que reflete esforços para se adaptar ao mundo social do adulto.

O quadro acima foi construído separando-se as dimensões cognitivas e afetivas. Tal separação, contudo, dá-se apenas para fins de sistematização, uma vez que compreendemos que tais aspectos não podem ser vistos separadamente no desenvolvimento humano. Ao analisar os diferentes estágios propostos por Piaget, o que se busca enfatizar aqui é justamente a

indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos, tanto do ponto de vista do funcionamento quanto do ponto de vista do desenvolvimento humano, já que ambas as dimensões se desenvolvem simultaneamente e se influenciam mutuamente, e possuem igual importância.

Em “Seis estudos de Psicologia”, Piaget (1964) coloca a afetividade como a mola das ações das quais resulta a ascensão progressiva do indivíduo e da sua intelectualidade. Ela – afetividade – que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Ao mesmo tempo, ela não é nada sem a inteligência, que fornece meios e esclarece fins. As tendências das atividades cognitivas e afetivas humanas marcham rumo ao equilíbrio.

A partir dos estudos da teoria piagetiana sobre afetividade e inteligência, entende-se que sem o afeto não haveria o interesse, nem necessidade, nem motivação, e conseqüentemente perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária à constituição da inteligência.

(...) as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um “equilíbrio móvel”, isto é, quanto mais estáveis, mais haverá mobilidade, pois, nas almas sadias, o fim do crescimento não determina de modo algum o começo da decadência, mas, sim autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio interior. (PIAGET, 1964, p.12).

2.3. Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 na antiga União Soviética. Estudou na Universidade de Moscou e interessou-se por diversas áreas de conhecimento, como linguística, literatura, ciências sociais, filosofia, artes, medicina, direito iniciando os estudos sobre psicologia a partir de 1924. No trabalho com medicina, por exemplo, preocupou-se em estudar o cérebro e as lesões cerebrais, podendo observar a organização da linguagem e das funções psicológicas em condições normais e patológicas. Na psicologia, trabalhou em conjunto com estudantes e colaboradores que deram continuidade ao seu trabalho, como Luria e Leontiev. Seus trabalhos mais sistemáticos foram sobre

a psicologia de desenvolvimento, educação e psicopatologias. Boa parte desses trabalhos não foi concluída, já que Vygotsky teve uma morte prematura, aos 38 anos de idade, devido a uma tuberculose.

Uma de suas principais obras, “Pensamento e linguagem”, foi publicada apenas após sua morte, em 1934, tendo sido proibida em alguns países, principalmente por seu viés marxista, mas sendo sem dúvida um marco para toda a psicologia, quando traz a tona o problema da consciência humana, acreditando que quando dominamos a natureza dominamos a nós mesmos, já que o homem seria modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, precisando do trabalho conjunto das mãos e da mente para realizar suas tarefas completamente.

A perspectiva de Vygotsky fala de uma dimensão social do desenvolvimento humano, isto é, que o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro social, sendo que a cultura se torna parte da natureza humana por um processo histórico, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo. A ideia de que as funções mentais seriam fixas e imutáveis são rejeitadas, uma vez que para Vygotsky o cérebro seria um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modo de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Segundo Vygotsky a linguagem tem duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante, ou seja, além de servir para a comunicação entre os indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza uma experiência, favorecendo assim a abstração. Por exemplo, ao nomearmos determinado objeto estamos usando a linguagem para classificar esse objeto numa determinada categoria. Essa “categoria” pode ser entendida como o conceito. Os conceitos são construções culturais, internalizadas pelo indivíduo ao longo do seu processo de desenvolvimento.

O processo de formação dos conceitos, isto é, de que maneira os conceitos se transformam ao longo do desenvolvimento, também foi alvo de estudos de Vygotsky, que procurou identificar e entender o sistema de relações e generalizações contidos em uma única palavra. Para isso, ele realizou um experimento onde apresentava diversos objetos de diferentes cores, alturas, larguras e formas, com nomes escritos na sua parte inferior. Estes nomes tratavam-se de combinações dos atributos rotulados por palavras que não

existiam. Os objetos eram colocados diante do sujeito, e o experimentador virava um dos blocos, lendo seu nome em voz alta. A criança deveria então encontrar objetos “do mesmo tipo”, e conforme os escolhia o experimentador ia falando o nome dos outros objetos. Partindo então do processo de escolha desses objetos, Vygotsky propôs um percurso do desenvolvimento do pensamento conceitual:

Primeiro estágio - Amontoado ou agregação desorganizada

Nesta fase inicial o agrupamento de objetos é feito sem qualquer fundamento. A palavra denota um conglomerado sincrético e vago de objetivos isolados.

Esta fase comporta três sub – fases:

I - Fase onde os agrupamentos são construídos pelo processo de tentativa e erro. Os grupos são criados ao acaso.

II – Fase onde a organização é feita por contiguidade temporal ou espacial ou pela inserção dos objetos em uma relação mais complexa. A característica desse período é o fato de que os agrupamentos são formados pela presença dos objetos no campo visual da criança no momento da formação do agrupamento.

III – Fase onde os agrupamentos são feitos com base nos agrupamentos formados nas duas subfases anteriores. Os objetos são agrupados por já terem sido agrupados de alguma forma em um momento anterior. Embora mais elaborada, essa fase ainda não forma amontoados sincréticos.

Segundo estágio – Pensamento por complexos

Neste período os objetos são agrupados devido às relações que de fato existem entre estes objetos. Agora eles são agrupados em famílias com a palavra denotando um nome de família muito mais que um objeto individualmente. Em um complexo as relações entre os componentes são

concretas e fatuais e não abstrações de caráter lógico (características de conceitos). Este é o ponto de diferença entre um complexo e um conceito.

Vygotsky diferencia cinco tipos de complexos:

I – Complexo associativo – neste caso a associação pode ser feita com base em qualquer tipo de relação percebida pela criança entre o objeto específico e outros objetos presentes.

II – Complexo de coleções – os elementos são agrupados por alguma característica que os torna diferentes (cor, forma, etc.). É uma associação por contraste e não por semelhança.

III – Complexo em cadeia – aqui a topologia das ligações entre os objetos é tipo cadeia, com cada objeto sendo incorporado ao complexo por alguma característica comum a algum outro objeto já pertencente ao complexo, mas que não precisa necessariamente, ser uma característica comum aos outros objetos já incorporados. As ligações são do tipo um a um, como elos em uma cadeia. Não há uma hierarquia dos atributos que definem quem pertence ao complexo.

IV – Complexos difusos – neste caso uma semelhança muito remota pode ser suficiente para a inserção do objeto no complexo.

V – Pseudoconceitos – os pseudosconceitos formam a ponte entre o pensamento por complexos e os conceitos verdadeiros. Embora semelhantes aos conceitos são psicologicamente diferentes daqueles. O agrupamento, neste caso, é feito pela semelhança concreta visível e não por qualquer propriedade abstrata. Na idade pré-escolar e escolar os pseudo conceitos dominam sobre as outras formas de complexos.

Terceiro estágio – Pensamento conceitual

Nesta fase temos o aparecimento de duas características que diferenciarão o pensamento por conceito do pensamento por complexos: as capacidades de síntese e análise que não estão presentes no pensamento por complexos.

Enquanto que no pensamento por complexos há uma super abundância de conexões, no pensamento conceitual ocorre um enxugamento dessas ligações. Da mesma maneira que nas fases anteriores, esta fase se subdivide em subfases:

- I – Agrupamento por grau máximo de semelhança.
- II – Agrupamento com base em um único atributo.
- III – Conceitos verdadeiros

Há uma diferença entre possuir um conceito e poder defini-lo verbalmente. Como em outras funções superiores, há, primeiro, uma apropriação operacional do conceito para depois haver a possibilidade de defini-lo de forma verbal. O adolescente primeiro usa o conceito para depois tomar consciência dele. A capacidade de aplicar o conceito a uma situação totalmente nova somente aparece ao final da adolescência.

Segundo Vygotsky nossa investigação mostrou que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. Os processos que levam à formação dos conceitos evoluem ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação dos complexos: a criança agrupa diversos objetos “um nome de família” comum; esse processo passa por vários estágios. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos, o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem e leva à formação dos conceitos.

O percurso para o desenvolvimento conceitual não é linear e não necessariamente passa por todos esses estágios. A formação de um conceito é ao mesmo tempo a unificação de impressões desordenadas e também a abstração, a capacidade de isolar elementos, examinando-os separadamente do todo.

A operação de formação de conceitos é realizada por meio de processos mediados por signos, que nesse caso, são as palavras que tem o papel de mediar a formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o próprio conceito.

Os conceitos podem ser divididos em “cotidianos/espontâneos”, desenvolvidos no decorrer das atividades práticas e nas interações sociais mais imediatas, ou ainda podem ser “científicos”, adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimento. Os conceitos científicos são transmitidos essencialmente em situações formais, mas também passam por um processo de desenvolvimento. Os conceitos científicos e cotidianos se desenvolvem em direções contrárias: inicialmente afastados e a evolução é o que faz com que eles terminem se encontrando, porque a criança adquire tarde a consciência de seus conceitos espontâneos. Pode-se dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, por exemplo, o conceito de “irmão” é algo já familiar à criança, no entanto, ao abstrair a noção de irmão (o irmão de um irmão) a criança fica confusa, mas por outro lado, ela consegue responder corretamente sobre “escravidão”, que é um conceito esquemático e carecem da riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal, sendo expandido no decorrer de leituras e trabalhos escolares.

Na teoria sócio interacionista, que teve em Vygotsky seu maior expoente, uma nova abordagem fica evidenciada. Seus pressupostos partem da ideia de homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social e participante de um processo histórico cultural.

Vygotsky defende a ideia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e as bases biológicas do comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender das experiências sociais a que as crianças se acham expostas. Essa nova abordagem pode ser assim resumida:

- a) privilegia o ambiente social;
- b) o desenvolvimento varia conforme o ambiente;

- c) não aceita uma visão única, universal, do desenvolvimento humano;
- d) a relação homem/mundo é uma relação mediada por instrumentos (símbolos);
- e) desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente; quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento;
- f) a linguagem tem uma função central no desenvolvimento cognitivo, com a aquisição da linguagem modificam-se todos os processos mentais; a linguagem é fator de interação social;
- g) pensamento e linguagem procedem de raízes genéticas diferentes, porém, ao longo do desenvolvimento se juntam e se separam repetidas vezes;
- h) o uso dos signos como instrumentos das atividades psicológicas, transformam as funções mentais elementares (ações reflexas; reações automatizadas) em processos mentais superiores (ações conscientemente controladas; atenção voluntária; memorização ativa; pensamento abstrato; comportamento intencional; capacidade para solução de problemas).;
- i) o indivíduo percebe e organiza o real através dos dados fornecidos pela cultura;
- j) os sistemas de representação e a linguagem constituem os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Para Vygotsky, toda forma superior de comportamento aparece duas vezes durante seu desenvolvimento: primeiro como forma coletiva, como um procedimento externo do comportamento, isto é, interpsicológica, para depois se converter em individual, em uma forma de comportamento da própria pessoa, isto é, intrapsicológica.

Este processo de interiorização implica uma verdadeira reconstrução daquilo que em princípio foi manifestado em nível externo. Dessa forma, o desenvolvimento cultural da criança tem origem social, em duplo sentido: primeiro, porque as funções psicológicas superiores - e com elas todas as formas culturais - são construções sociais; e, segundo, porque sua construção em nível individual, sua interiorização, é concretizada a partir de interações que a criança mantém com os adultos e outros agentes mediadores de seu entorno,

nos quais aparecem tais funções. É evidente para Vygotsky a ideia de que o indivíduo reconstrói e reelabora os significados transmitidos pelo seu grupo cultural.

Através dos postulados de reconstrução e reelaboração dos significados culturais que Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois, só é possível a criança realizar ações que estão próximas daquelas que ela já consolidou.

Para Vygotsky, a ZDP constitui-se em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A capacidade de realizar tarefa sozinha constitui-se no nível de desenvolvimento real, enquanto que o nível de desenvolvimento potencial é a etapa em que a criança desempenha tarefas com a ajuda do outro.

Essa possibilidade de alteração de desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, não antes. O nível de desenvolvimento potencial caracteriza-se, portanto em uma etapa na qual a interferência do outro afeta significativamente o resultado da ação individual.

Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido para o indivíduo.

Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre os alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontecem

puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam experiências afetivas com relação a um objeto específico.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente.

As formas de expressão que utilizam o corpo, como o toque, os olhares e as modulações da voz, vão ganhando importância.

Adequar as tarefas às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são, também, maneiras bastante refinada de comunicação afetiva.

Medo, angústia, ansiedade e frustração são sentimentos que desgastam o aluno. A serenidade e tranquilidade do professor auxiliam na redução ou até a eliminação desses sentimentos desagregadores, permitindo um “destravamento” da atividade cognitiva.

Neste sentido, as experiências vividas em sala de aula permitem trocas afetivas que não só marcam positivamente o objeto de conhecimento, como também favorecem a autonomia e fortalecem a confiança do aluno em suas capacidades e decisões.

A partir desta síntese pode-se inferir que os pressupostos teóricos de Vygotsky conceituam o estudo da interação, que, no processo educativo, caracteriza-se como ponto central para compreender os processos de mudança produzidos pelas interações realizadas em situações escolares.

A palavra cognição não aparece nos escritos de Vygotsky porque muito recentemente o termo "kognitivnii" entrou para o léxico da psicologia soviética. Os psicólogos soviéticos estudaram as funções mentais (pensamento, percepção, memória e atenção) de forma integrada, pois essa interfuncionalidade reflete-se na compreensão do termo "consciência". A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. Os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.

Vygotsky propõe a unidade entre os processos intelectuais, volitivos e afetivos. Para ele, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky, enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Para ele cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade.

2.4 Wallon

Henri Wallon nasceu em 1879 na França. Viveu toda sua vida em Paris, onde morreu em 1962. Seus estudos passaram pela medicina e pela filosofia, antes de chegarem à psicologia, se aproximando cada vez mais da educação.

Em 1902 formou-se em Filosofia, pela Escola Superior Normal e começou a dar aulas no ensino secundário. Suas inquietações começaram porque ele não concordava com os métodos empregados na educação para o controle disciplinar. Em 1908 formou-se em medicina e atuou até 1931 como médico em instituições psiquiátricas, dedicando-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento.

Durante sua vida procurou sempre integrar a atividade científica à ação social, e esse engajamento teve origem provavelmente em sua infância, graças à forte formação humanística de sua família. O período pelo qual Wallon viveu foi marcado por grandes acontecimentos, como as duas guerras mundiais,

avanço dos governos ditatoriais, as revoluções socialistas, entre outros. As instabilidades sociais e a turbulência política provavelmente o obrigaram a ter posições claras e fortaleceram a ideia de que o meio social tem muita influência sobre o desenvolvimento humano. Era comunista declarado porque acreditava que esse regime representava a alternativa mais capaz de superar as injustiças sociais. Também seguidor da corrente filosófica do marxismo, se interessava por discutir as possibilidades do materialismo dialético como método de análise e referencial epistemológico para sua psicologia.

A partir de 1925, quando publicou sua tese de doutorado intitulada A criança turbulenta, iniciou-se em período de muita produtividade, onde foram publicados diversos livros sobre a psicologia da criança, sendo o último deles Origem do pensamento na criança, de 1945. Wallon interessou-se pela infância como um problema concreto. Escreveu diversos artigos ligados à educação, relacionados à orientação profissional, formação do professor, interação entre alunos, adaptação escolar. Participou ativamente do debate educacional de sua época, no Movimento Escola Nova e na Sociedade Francesa de Pedagogia. Em 1944, foi chamado para compor o Ministério da Educação Nacional, encarregado de reformular o sistema de ensino francês, que resultou num projeto de reforma do ensino chamado Plano Langevin-Wallon.

Todo desenvolvimento da teoria de Wallon baseou-se nas mais de duzentas observações de crianças doentes somadas à experiência clínica com adultos traumatizados, portanto, ele utiliza a doença para compreender a normalidade. Ele dá uma forte ênfase a motricidade, ou psicomotricidade, buscando os órgãos do movimento, isto é, a musculatura e as estruturas cerebrais. A musculatura é responsável pela mudança de posição e pela manutenção da posição assumida.

Na relação entre o motor e o mental, ao longo do tempo, este último vai se desenvolvendo cada vez mais, graças à aquisição crescente do domínio dos signos culturais, com a motricidade se reduzindo, se tornando um ato mental. A sensório-motricidade, que cabe ao segundo ano de vida, tende a diminuir dando lugar a períodos cada vez maiores de imobilidade. O enfraquecimento da função cinética do indivíduo é proporcional ao fortalecimento do processo ideativo. Pensa-se com o corpo.

Nessa concepção de desenvolvimento da pessoa a inteligência ocupa o lugar de meio, de instrumento. Constrói-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência, alternando-se na preponderância do consumo de energia psicogenética. Na primeira etapa, que corresponde ao primeiro ano de vida, dominam as relações emocionais com o ambiente, pois trata-se de uma fase de construção do sujeito, onde o trabalho cognitivo está ainda misturado na atividade afetiva. Durante esse período prepara-se as condições sensório-motoras (olhar, pegar e andar) que permitirão ao longo do segundo ano de vida a exploração intensa e sistemática do ambiente. A partir desse momento a inteligência passa a construir a realidade.

Ao mesmo tempo, a função simbólica, alimentada pelo meio humano, começa a se fortalecer, junto com a linguagem, e a partir disso se inaugura o pensamento discursivo, que mantém com a linguagem uma relação de construção recíproca. Esse momento foi observado por Wallon a partir dos cinco anos de idade, e as características fez com que ele denominasse essa fase como sincretismo. O sincretismo alcança não só os conteúdos como os processos do pensamento inicial: os próprios mecanismos de assimilação e oposição são indiferenciados.

Após os anos pré-escolares, que se preocupam em reconstruir o eu no plano simbólico, a inteligência poderá, desde que o processo tenha sido bem sucedido, beneficiar-se com a redução do sincretismo da pessoa. A função da inteligência tanto no adulto como na criança é, para Wallon, explicar a realidade, sendo definida como: atribuição de qualidades específicas de um objeto, resultando em integrá-lo numa classe maior e diferenciando-os dos demais objetos. Diferenciação e integração permite estabelecer com os objetos uma rede de relações nítidas. Nisso consiste a explicação das coisas, e explicar é determinar as condições de existência, entendimento que abarca os mais variados tipos de relações: espaciais, temporais, modais, dinâmicas, etc. Wallon percebeu que entre os cinco e nove anos de idade há uma tendência a redução do sincretismo, permitindo o aparecimento de um pensamento que chamou de categorial. Essa noção está próxima da conceitual, já que a categoria apresenta uma qualidade abstrata, que é condição para a elaboração do conceito. Só quando se formam os conceitos é que se permite a atribuição das qualidades específicas de um objeto, tornando-o assim distinto de outros.

Por exemplo, enquanto o “pesado” do barco estiver confundido com a sua característica “grande”, será impossível entender o conceito de “pesado”. Enquanto ela não se processa, o pensamento binário permanece ao sabor das contradições, como acontece no sincretismo, que se caracteriza pela mistura afetiva, pessoal, e que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade.

A linguagem, por sua vez, é capaz de conduzir o pensamento, e também de nutri-lo e alimentá-lo, estruturando-se reciprocamente com ele.

A afetividade é um tema central na obra de Henri Wallon e sua posição a respeito da importância desta temática para o desenvolvimento da criança é bem definida. Na sua visão, ela tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais.

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existem uma relação estreita tanto que as condições medíocres de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa relação recíproca impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano, tanto que *“... a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente.”* (Wallon, 1959, p. 288). Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, esses fatores em suas interações recíprocas modificam tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quanto as suas formas de expressão. A afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Tanto que Wallon defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social – e isso é visto tanto em 1941, quando ele fez referência à afetividade moral, quanto em suas teorias do desenvolvimento e das emoções, que permitiram evidenciar o social como origem da afetividade.

Conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é um campo mais amplo, já que inclui esses últimos, bem como as

primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas. Em outras palavras, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Embora sejam geralmente confundidas, essas formas de expressão são diferentes. Enquanto as primitivas manifestações de tonalidade afetiva, as emoções, são reações generalizadas, mal diferenciadas, instantâneas e efêmeras a afetividade integrada por sentimentos e paixão são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. A afetividade é composta por estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si.

A afetividade, com esse sentido abrangente, está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo. A afetividade se desenvolve, podendo ser identificada, em duas etapas, sendo a primeira de base mais orgânica (emoção), e a outra de base mais social (afetividade). Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar estão primordialmente ligados às sensibilidades interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas, temos uma etapa em que a afetividade é de base orgânica – a chamada afetividade orgânica. Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar já não são limitados às sensibilidades íntero, próprio e extero, mas já envolvem a chamada sensibilidade ao outro, a afetividade passa para um outro patamar, já que de base fortemente social – a chamada afetividade moral, na terminologia usada por Wallon em 1941. Assim, a afetividade evolui para uma ordem moral e seus motivos são originados das relações indivíduo-indivíduo, sejam relações pessoais ou sociais.

Analisando a teoria do desenvolvimento, podemos identificar, em cada estágio, os tipos de manifestação afetiva que são predominantes, em virtude das necessidades e possibilidades maturacionais. O estágio impulsivo é marcado pelas expressões/reações generalizadas e indiferenciadas de bem-estar e mal-estar; o estágio emocional pela diferenciação das emoções – as reações ou atitudes de medo, cólera, alegria e tristeza; no estágio personalista e no da adolescência e puberdade, por outro lado, evidenciam-se reações

sentimentais e passionais, sendo o sentimento mais marcante neste último estágio.

As primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta com a fome ou saciedade são, do ponto de vista do autor, manifestações com tonalidades afetivas primitivas. Estas manifestações, ainda em estágio primitivo, têm por fundamento o tônus, o qual mantém uma relação estreita com a afetividade, durante o processo de desenvolvimento humano, pois o tônus é a base de onde sucedem as reações afetivas.

Com a influência do meio, os gestos lançados no espaço, de manifestação basicamente orgânica, transformam-se em meios de expressão cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional. Agora, os movimentos não são carregados de pura impulsividade, nem baseados nas necessidades orgânicas, mas são reações orientadas resultantes do ambiente social; é o momento em que as reações emocionais se diferenciam. A vida afetiva da criança, inaugurada por uma simbiose alimentar, é logo substituída por uma simbiose emocional com o meio social. Com a emoção, as relações interpessoais se intensificam; é ela que une o indivíduo a outrem, possibilitando a participação do outro e, conseqüentemente, a delimitação do eu infantil.

Há que se destacar que, de todas as manifestações afetivas, a emoção é a mais explorada por Wallon. Em seu livro *Les origines du caractère chez l'enfant*, o autor analisa a emoção em sua gênese, apresentando as modificações que sucedem desde o seu aparecimento até o estágio personalista. Para ele, a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui, como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. É interessante perceber a relação complexa entre a emoção e o meio social, particularmente, o papel da cultura na transformação das suas expressões. Se, por um lado, a sociedade especializa os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro lado, essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais. As formas de expressão tornam-se cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção autêntica.

Na história da humanidade, a emoção foi responsável pela agregação dos indivíduos; como afirma o autor, nas emoções “ *se baseiam as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e de*

comunidade” (1994, p. 127). As emoções revelam-se como o elo entre o indivíduo e o ambiente físico, tanto quanto entre o indivíduo e outros indivíduos. Estes laços interindividuais iniciam nos primeiros dias de vida e se fortalecem a partir das emoções, antes mesmo do raciocínio e da intenção.

Ao se defender que a afetividade em seus primórdios é basicamente orgânica, chama-se a atenção para o fato de que, mesmo nos períodos em que o desenvolvimento do ser humano sofre limites de seu aparato fisiológico, o domínio afetivo está iniciando seu desenvolvimento. E o limite fisiológico vai ser superado pelo importante papel desempenhado pelo meio social na evolução da criança.

A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria história da humanidade. O meio social é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. Sem ele a civilização não existiria, pois, foram graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade. Cruzando psicogênese e história, Wallon demonstrou a relação estreita entre as relações humanas e a constituição da pessoa, destacando o meio físico e humano como um par essencial do orgânico na constituição do indivíduo. Sem ele não haveria evolução, pois o aparato orgânico não é capaz de construir a obra completa que é a natureza humana, que pensa, sente e se movimenta no mundo material.

No decorrer do desenvolvimento, seja em virtude das condições maturacionais, seja em virtude das características sociais de cada idade, a criança estabelece diferentes níveis de relações sociais e estas interferem na construção do campo afetivo. Por exemplo, no estágio personalista, as relações sociais da criança são intensas e sua autonomia é conquistada nos conflitos que mantém com o outro. No bojo dessas relações, vão sendo despertados sentimentos e paixões, manifestações afetivas que parecem estar diretamente relacionadas a um outro indivíduo.

Num processo de autonomia crescente, o adolescente atravessa transformações e experimenta, para consigo e para com o outro, os mais diversos sentimentos, que se alternam e se combinam, numa fase de ambivalência de atitudes e sentimentos. O adolescente é suscetível a paixões. Quando chega a puberdade, é no campo da moralidade que operam as

relações do adolescente com o mundo que o rodeia. O adolescente passa a questionar os valores e relações sociais existentes, os quais podem passar a ser origem de manifestações afetivas, ao lado daquelas diretamente relacionadas a outro indivíduo.

Um fato nos chama a atenção ao analisar as manifestações afetivas que ocorrem nos estágios do desenvolvimento. Pôde-se perceber que, em alguns estágios, predominam uma determinada manifestação afetiva. Quanto ao fato de os sentimentos se evidenciarem mais nos estágios personalista e da puberdade, isso ficou claro pela sua dependência da representação. As paixões não apareceram como predominantes em nenhum estágio, bem como também conseguimos saber pouco sobre essa categoria afetiva. Se haveria um estágio em que a paixão fosse predominante, nada se sabe a esse respeito, ficando essa questão em aberto. Já as emoções são manifestações suscetíveis de aparecer em qualquer fase, muito embora Wallon não as mencione no decorrer dos estágios personalista e da puberdade. Será que o sentimento e a paixão, por serem formas mais evoluídas de manifestações afetivas, são mais predominantes quanto mais velho se torna o indivíduo?. Ou melhor, se a socialização tem efetivamente sobre as expressões emocionais uma ação inibidora, isto significaria que, quanto mais culto o indivíduo, menos emocional, e mais passional e sentimental ele se torna? Estas são questões que sugerem a necessidade de novos estudos.

Ainda em relação aos sentimentos, Wallon oscila no que diz respeito à angústia, afirmando estar ela ora relacionada à paixão (o ciúme), ora dizendo tratar-se de um sentimento ligado a uma emoção, o medo. Quanto ao fato de ser a angústia sentimento ou paixão, não obtivemos dados suficientes para defini-la. No entanto, essa oscilação dá margem à seguinte questão: Será que a angústia é inicialmente um estado emotivo que se transforma em um sentimento? Indo mais longe ainda, ao longo do desenvolvimento humano seriam certos estados emotivos transformados em sentimento? Novamente, essas são questões que apontam para a necessidade de novos estudos.

Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu

desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento; são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas. É mais salutar para uma criança de quatro anos ser ouvida e respeitada do que ser simplesmente acariciada e beijada. Por exemplo, no estágio personalista, em que o comportamento dominante é o afetivo, a função dominada, a inteligência, pactua com as conquistas da afetividade, preparando-se para sucedê-la no próximo estágio. A evolução da inteligência é incorporada pela afetividade de tal modo que outras relações afetivas emergem. O advento da representação, uma conquista do campo intelectual, permite à criança ter relações afetivas mais complexas, como a paixão e o sentimento.

Quanto a essas duas manifestações de afetividade, os sentimentos e paixões, Wallon traz menos informações do que as relativas às emoções; no entanto, o autor deixa claro que são posteriores às emoções, só aparecendo mais tarde, quando começam a atuar as representações. O progresso das representações mentais dá sustentação ao surgimento dessas duas manifestações afetivas. A relação de interdependência dos domínios afetivo e cognitivo mais uma vez se evidencia, pois ao desenvolvimento do campo da racionalidade relaciona-se a ampliação do campo afetivo, com outras manifestações de afetividade, além das emoções.

Wallon sem dúvida foi o autor que soube muito bem privilegiar a relação entre os domínios afetivo e cognitivo, na medida em que criou uma teoria de desenvolvimento da personalidade. Ocupando-se em estudar a passagem do orgânico ao psíquico, verificou que, nesse processo, ocorre concomitantemente o desenvolvimento de ambos os domínios. O desenvolvimento da personalidade oscila entre movimentos ora afetivos, ora cognitivos, que são interdependentes; em outras palavras, à medida que a afetividade se desenvolve, interfere na inteligência e vice-versa.

Dentro do princípio dialético, Wallon identifica a relação entre a inteligência e uma das manifestações da afetividade – a emoção. A relação que elas mantêm é de caráter dialético, pois, se, por um lado, não existe nada no

pensamento que não tenha surgido das primeiras sensibilidades, por outro lado, a luz da razão dá às sensibilidades um novo conteúdo. Para Wallon, concebê-las como elementos estanques é incorrer no erro antigo da separação corpo e alma, pois para ele *“entre as duas não param de desenrolar ações e reações mútuas que mostram como vãs as distinções de espécies que os diferentes sistemas filosóficos fazem entre matéria e pensamento, existência e inteligência, corpo e espírito”* (1963, p. 65).

É de se notar que entre a emoção e a atividade intelectual existe interdependência, mas também oposição, pois, ao mesmo tempo em que ambas estão presentes na unidade do desenvolvimento, a emoção se esvai diante da atividade intelectual. Em nossas vidas, frequentemente, somos surpreendidos pelos surtos emotivos que nos deixam incapazes de perceber a situação à nossa volta de modo a reagir de maneira corticalizada. Nesses momentos, há ausência de interconexão entre a emoção e a razão, ou seja, não se dispõe de estado de equilíbrio entre ambas, pelo menos por um determinado tempo, prevalecendo os surtos emocionais. Se observarmos o comportamento humano, verificamos falta de linearidade. Ao contrário, observamos que estados de serenidade são intercalados por crises emotivas, sendo que a intensidade dos contornos de cada um desses momentos depende de como cada indivíduo integra a relação emoção e inteligência.

Assim, existe entre a emoção e a inteligência uma relação antagônica; sua relação de interdependência não anula a incompatibilidade de seus paroxismos. No entanto, se esse antagonismo é claro, no que se refere à relação inteligência-emoção, não obtivemos muitas informações sobre as relações inteligência-sentimento e inteligência-paixão. Como vimos, essas manifestações afetivas são de natureza representacional, diferentemente da emoção; se são de natureza representacional, não apresentam incompatibilidade com a inteligência. Portanto seria estranho supor que o antagonismo presente na relação emoção-inteligência também ocorra nas relações inteligência-sentimento e inteligência-paixão. Ao contrário, as informações disponíveis nos textos analisados são indicativas de que essas duas últimas manifestações afetivas necessitam do desenvolvimento da inteligência, levando-nos a acreditar que o antagonismo se conserva apenas na relação inteligência-emoção.

O exposto até o momento permite-nos pensar sobre a possibilidade de haver etapas de desenvolvimento da afetividade, pois Wallon parece propor uma evolução da afetividade que, segundo interpretamos, inicia nos primeiros dias de vida e se prolonga no processo de desenvolvimento, diferenciando-se em suas formas de expressão sob a influência social. Acreditamos que essa proposição é plausível, na medida em que os estados de bem-estar e mal-estar apresentam-se primitivamente, já com conotações afetivas, relacionados às sensibilidades orgânicas e posteriormente diferenciam-se em manifestações diversas, como as emoções, os sentimentos e as paixões. Essas manifestações vão aparecendo em períodos diferentes da evolução infantil, e vão incorporando as conquistas realizadas no domínio cognitivo, modificando suas formas.

Embora a análise realizada no presente trabalho não apresente informações suficientes para permitir delimitar os estágios de desenvolvimento da afetividade do indivíduo, Wallon sugere sua evolução ao mostrar que a afetividade se desenvolve em um processo que, se inicialmente tem forte componente orgânico (a chamada afetividade orgânica), posteriormente incorpora cada vez mais o fator social (a afetividade moral). De fato, Wallon sugere uma evolução da afetividade. No entanto, sua proposta não permite vislumbrar muito além das formas infantis de afetividade, pois não fornece dados suficientes relativos ao adolescente e ao adulto.

Parece-nos que a afetividade é, ainda, um campo aberto para investigações. Wallon indica caminhos a serem trilhados para estudos complementares ao estabelecer nítida diferença, em sua obra, entre a afetividade e suas manifestações e ao identificar que, no desenvolvimento humano, existem estágios que são predominantemente afetivos. cremos que, se pudéssemos separar os estágios predominantemente afetivos dos demais, apenas para efeito de análise, já teríamos, possivelmente, um caminho, mesmo que incipiente, a ser trilhado. Por conseguinte, acreditamos que uma aproximação cada vez maior com a proposta walloniana da afetividade permitirá uma compreensão dos possíveis desdobramentos e limites nela existentes.

Como vimos, Wallon defende que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, torna-se evidente que condições afetivas

favoráveis facilitam a aprendizagem. A preocupação do professor em transmitir tranquilidade aos alunos favorece o processo de aprendizagem.

Wallon (1971) defende, em sua teoria, o caráter contagioso das emoções. “A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, (...) possui sobre o outro um grande poder de contágio” (p. 91). Conclui-se, portanto, que o professor contagia e é contagiado pelos alunos.

Diante destes expostos fica evidenciado que a escola que desvincula a criança das emoções e seus sentimentos, que não considera a sua historicidade, não encontra espaço para se desenvolver dentro dos postulados teóricos de Wallon.

3. A AFETIVIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR SEGUNDO COMENIUS E ROUSSEAU

A afetividade não é uma temática contemporânea, pois suas origens remontam aos séculos XVII e XVIII. Diante dessa afirmação torna-se preponderante discutir e elencar reflexões de teóricos que buscam em suas discussões apresentar a questão da afetividade e da moral.

O objetivo deste capítulo é retomar dois autores da filosofia, Comenius e Rousseau, por terem estes se dedicados à temática da afetividade e se preocupado com o papel do professor, o que confere propriedade a esta abordagem.

3.1. Comenius

Comenius nasceu em 28 de março de 1592, na cidade de Uherský (ou Nivnitz), na Morávia, Europa central, região que pertencia ao antigo Reino da Boêmia e hoje integra a República Tcheca. Viveu e estudou na Alemanha e na Polônia. Foi iniciador da didática moderna.

Sua importância decorre de ser o autor da “Didática Magna”, sendo o primeiro educador, no Ocidente, a interessar-se na relação ensino-aprendizagem, levando em conta haver diferença entre o ensinar e o aprender. Era de família eslava e protestante. A família seguia a igreja dos Irmãos Morávios, inspirados nas ideias do reformista boêmio Jan Huss estritamente ligado às Sagradas Escrituras e defensores de uma vida humilde, simples e sem ostentação. Tal educação rígida e piedosa influenciou o espírito de Comenius e o despertou para os estudos teológicos.

Perdeu pais e irmãs aos 12 anos, sendo educado sem carinho por uma família de seguidores da igreja dos Morávios. Sua educação não fugiu aos padrões da época: saber ler, escrever e contar, ensinamentos aprendidos em ambiente rígido, sombrio, onde a figura do professor dominava, as crianças sendo tratadas como pequenos adultos, os conteúdos escolares infalíveis e inquestionáveis. A rispidez no trato e a prática da palmatória eram elementos básicos. Assim, o rigor da escola e a falta de carinho marcaram a vida do órfão

Comenius a ponto de inspirar, certamente os princípios de uma didática revolucionária para o século XVII. Na Universidade Calvinista de Herbrón, na Alemanha, cursou Teologia e adquiriu boa formação cultural e vasta cultura enciclopédica. Tornou-se pastor tendo, ainda estudante, começado a escrever: “Problemata Miscelânea” e “Syloge Questiorum Controversum” foram as primeiras obras.

Em Heidelberg, na Alemanha, foi aprimorar seus estudos de astronomia e matemática. Voltou à Moravia e se estabeleceu em Prerov, no magistério, ansioso para pôr em prática suas ideias pedagógicas. Modificaria radicalmente a forma de ensinar artes e ciências na sua escola, destacando-se como professor.

Comenius propõe uma educação escolar na qual:

- I. *Toda a juventude seja educada (exceto aqueles aos quais Deus negou inteligência).*
- II. *Seja educada em todas as coisas que podem tornar o homem sábio, honesto e piedoso.*
- III. *Essa formação, que é a preparação para vida, seja concluída antes da vida adulta.*
- IV. *E seja tal que se desenvolva sem severidade e sem pancadas, sem nenhuma coarctação com a máxima delicadeza e suavidade, quase de modo espontâneo (assim como corpo vivo aumenta lentamente sua estatura, sem que seja preciso esticar e distender seus membros, visto que, alimentado com prudência, assistido e exercitado, o corpo, quase perceber-se, adquire altura e robidez); da mesma forma, os alimentos, os nutrimentos, os exercícios se convertem no espírito em sabedoria, virtude e piedade (COMENIUS. 2002.p.109).*

Segundo a visão comeniana, Lopes (2003, p.93) afirma que naquele momento da história, se preconizava a necessidade de mudança da instituição escolar: ele criticava a maneira como ela estava funcionando. A seu ver a escola era enfadonha, severa e a disciplina exercida a pancadas.

Na contramão desta metodologia punitiva e coercitiva adotada na época e que ele vivera, Comenius propõe que a afetividade seja integrada ao ensino

por meio de uma postura amorosa do professor em relação ao aluno. Parte do princípio de que a juventude é o melhor momento para desenvolver a aprendizagem, visto que nessa etapa todas as faculdades estão crescendo e lançando raízes profundas.

Considera a necessidade de tratar os assuntos adequados a cada idade, com explicações muito claras, que sejam mescladas com atividades menos sérias, de forma agradável para a juventude, em um clima tranquilo e favorável à aprendizagem. A escola deve ser um lugar bonito, com espaço para brincar, com jardim, local em que as crianças e jovens sintam prazer em frequentar tanto quanto se fossem a lugares de diversão e entretenimento. Diz ele:

Os mestres conquistarão com tanta facilidade o coração das crianças que elas terão mais vontade de passar o tempo na escola do que em casa, se forem afáveis e doces, se não as assustarem de modo algum com a austeridade, mas, ao contrário, as atraírem com afeto, gestos e palavras paternais; se exaltarem os estudos que estejam fazendo, por sua importância, por sua facilidade e pelo prazer que proporcionam; [...] numa palavra, se os tratarem com amabilidade. (COMENIUS, 2002, p. 169)

Comenius acredita que, com um método eficiente, conciso, e um professor afetivo, os jovens terão prazer e vontade de aprender, o que possibilitará que todos frequentem a escola até tornarem-se homens instruídos, considerando que a escola adote o método proposto de maneira a extinguir obrigatoriedade e rigidez que fazem as crianças estudar a contragosto. Ao contrário, deve-se despertar na criança o amor pelo saber, pelo aprender, papel que se deve especialmente ao professor, mas que também deve ser acolhido como responsabilidade de toda a sociedade.

Portanto as afeições do professor influenciam a vontade de aprender dos alunos. Pode-se destacar Comenius como um dos primeiros educadores a considerar a emoção no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Rousseau

Do mesmo modo como Comenius, em pleno século XVII, fala da necessidade de uma educação não cansativa, em que o professor tenha o papel de ensinar e não maltratar os seus alunos, Rousseau, no século XVIII, também descreve as ações e condutas que um preceptor deve ter diante de seus alunos.

Jean-Jacques Rousseau nasceu em 28 de junho de 1712, na cidade de Genebra, na Suíça. Foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo.

Rousseau não conheceu a mãe, pois ela morreu alguns dias depois do parto. Foi criado por, Isaac Rousseau, um relojoeiro calvinista, cujo avô fora um protestante fugido da França. Aos 10 anos teve de afastar-se do pai, mas continuaram mantendo contato.

Na adolescência, foi estudar numa rígida escola religiosa, sendo aluno do pastor Lambercier. Gostava de passear pelos campos. Em certa ocasião, encontrando os portões da cidade fechados, quando voltava de uma de suas saídas, opta por vagar pelo mundo.

Acaba tendo como amante uma rica senhora e, sob seus cuidados, desenvolve o interesse pela música e filosofia. Longe de sua protetora, que agora estava em uma situação financeira ruim e com outro amante, ele parte para Paris.

Havia inovado muitas coisas no campo da música, o que lhe rendeu um convite para que escrevesse sobre isto na famosa Enciclopédia. Além disso, obteve sucesso com uma de suas óperas, intitulada “O Adinho da Vila”. Aos 37 anos, participando de um concurso da academia de Dijon cujo tema era: “O restabelecimento das ciências e das artes terá favorecido o aprimoramento dos costumes?”, torna-se famoso ao escrever respondendo ele foi um artista de forma negativa o Discurso Sobre as Ciências e as Artes, ganhando o prêmio em 1750.

Após isso, Rousseau, então famoso na elite parisiense, é convidado para participar de discussões e jantares para expor suas ideias. Ao contrário de

seu grande rival Voltaire, que também não tinha o sangue azul, aquele ambiente não agradava.

Rousseau tem cinco filhos com sua amante de Paris, porém acaba por colocá-los em um orfanato. Uma ironia, já que anos depois escreve o livro *Emílio* que ensina sobre como se deve educar as crianças.

O que escreve como peça mestra do *Emílio*, a “Profissão de Fé do Vigário Saboiano”, acarretar-lhe-á perseguições e retaliações tanto em Paris como em Genebra. Chega a ter obras queimadas. Rousseau rejeita a religião revelada e é fortemente censurado. Era adepto de uma religião natural, em que o ser humano poderia encontrar Deus em seu próprio coração.

Entretanto em seu romance “*A Nova Heloísa*” mostra-o como defensor da moral e da justiça divina. Apesar de tudo, o filósofo era um espiritualista e terá, por isso e entre outras coisas, como principal inimigo Voltaire, outro grande iluminista.

Em sua obra *Confissões*, responde muitas acusações de François-Marie Arouet (Voltaire). No fundo, Jean-Jacques Rousseau revela-se um cidadão rebelado, desconfiado das interpretações eclesiásticas sobre os Evangelhos. Sempre preferia uma frase: “Quantos homens entre mim e Deus!”, o que atraía a ira tanto de católicos como de protestantes.

Politicamente, expõe suas ideias no *Contrato Social*. Procura um Estado social e legítimo próximo da vontade geral e distante da corrupção. A soberania do poder, para ele, deve estar nas mãos do povo, através do corpo político dos cidadãos. Segundo suas ideias, a população tem que tomar cuidado ao transformar seus direitos civis, afinal “o homem nasce bom e a sociedade o corrompe”.

No ano de 1762, Rousseau começou a ser perseguido na França, pois suas obras foram consideradas uma afronta aos costumes morais e religiosos. Refugiou-se na cidade suíça de Neuchâtel. Em 1765, foi morar na Inglaterra a convite do filósofo David Hume. De volta à França, casou-se com Thérèse Levasseur, no ano de 1767.

Depois de toda uma produção intelectual, suas fugas às perseguições e uma vida de aventuras e de errância, Rousseau passa a levar uma vida retirada e solitária. Por opção, ele foge dos outros homens e vive em certa misantropia (aversão à natureza humana).

É preciso assinalar que com os filósofos das luzes do século XVIII, como Rousseau, a educação se tornou, pelo menos em princípio direito de todos. Este período foi pródigo em nomes significativos do pensamento pedagógico, que até hoje são referência para nós. O que teria a nos dizer o século XVIII? Primeiramente, estamos em plena Idade Moderna, cuja característica marcante é ter posto no centro de suas preocupações o ser humano enquanto ente individual.

É neste cenário que nasce em Rousseau a preocupação com a educação das crianças. Ele coloca a figura da criança como um ser em processo e que necessita ser cuidado desde logo.

Desta forma a criança é vista como um potencial a ser desenvolvido pelos professores.

O ponto fundamental de sua obra é a relação que o professor deve ter com o aluno:

O aluno deve, sobretudo, ser amado, e que meios tem um governante de se fazer amar por uma criança a quem ele nunca tem a propor senão ocupações contrárias ao seu gosto, se não tiver, por outro, poder para conceder-lhe esporadicamente pequenos agrados que quase nada custam em despesas ou perda de tempo, e que não deixam se oportunamente proporcionados, de causar profunda impressão numa criança, e de liga-la bastante ao seu mestre (ROUSSEAU, 1994, p.23-24).

O sucesso da educação deve ser medido pelo grau com que o professor é amado, respeitado e estimado por seus alunos. O objetivo da educação de uma criança propõe a formação do coração, do juízo e do espírito.

Rousseau entende que um bom professor não deve sobrecarregar seus alunos com trabalhos difíceis, mostrando-se apenas severo e zangado, construindo assim a reputação de um homem rigoroso e rude.

O professor deve participar dos divertimentos de seus alunos fornecendo atividades que os agradem e exerçam sua curiosidade, de modo que se sintam melhor ali do que em qualquer outro lugar, mais também fazendo com que o aluno busque a aprendizagem e o interesse pelos estudos por seu próprio impulso.

É preciso observar o aluno antes de dirigir-lhes a palavra, não exercendo coerção sobre ele.

Rousseau chama a atenção para o tom que as palavras são ditas. “A entonação é a alma do discurso, dá-lhe sentimento e verdade.”, sendo assim, ao falar com a criança, o educador está estimulando sua sensibilidade, permitindo-lhe construir um repertório de aprendizagens vinculado à afetividade. (ROUSSEAU, 1995, pg. 58)

Rousseau diz que a observação é um instrumento indispensável ao trabalho do professor no conhecimento das particularidades de seu aluno. Tendo por finalidade a educação ao passo que o educador deve conhecer as características gerais da infância e as peculiaridades de cada criança.

Pois, assim como cada etapa do desenvolvimento do homem requer uma educação particular, também é preciso levar em conta as diferenças de temperamento de cada criança.

Desta forma, assim como vimos em Comenius às afeições do professor influenciam a vontade de aprender dos alunos.

4. REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DOS AUTORES APRESENTADOS

Como vimos à afetividade não é uma temática contemporânea, mas histórica.

Alguns teóricos da antiguidade como Comenius, século XVII, e Rousseau, século XVIII, já buscavam em suas discussões apresentar a questão da afetividade e da moral no processo de ensino-aprendizagem.

Comenius propõe que a afetividade seja integrada ao ensino por meio de uma postura amorosa do professor em relação ao aluno, defendendo a ideia que as afeições do professor influenciam a vontade de aprender dos alunos.

Rousseau, também destaca que o professor deve participar dos divertimentos de seus alunos fornecendo atividades que os agradem e exerçam sua curiosidade, fazendo com que o interesse pelos estudos seja despertado no aluno.

A temática da afetividade volta à cena nos tempos modernos com mais intensidade, como apresentado neste trabalho, com os estudos de alguns teóricos interacionistas como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco das interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente.

Os autores Piaget, Vygotsky e Wallon afirmavam que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, torna-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem.

Nos estudos de Piaget, todo processo de desenvolvimento humano envolve cognição, afeto e moral. E o grande desafio da educação seria favorecer o desenvolvimento intelectual em harmonia com o desenvolvimento afetivo-moral para que o sujeito, aos poucos, pudesse conquistar sua

autonomia intelectual, afetiva e moral. Pensando na escola, este fato nos coloca, por exemplo, a importância de um trabalho pedagógico que não enfoque apenas os aspectos intelectuais e cognitivos, por meio dos conteúdos escolares já tradicionalmente trabalhados, mas também tenham em vista outros conteúdos, aspectos e elementos que contribuam com o desenvolvimento afetivo e moral.

Para Piaget o respeito mútuo entre o professor e aluno está relacionado ao sentimento de estima que fará com que as crianças respeitem o professor e assim construam uma relação não na base do medo, mas do amor, acarretando disciplina para a sala de aula e resultados positivos para a aprendizagem.

Na medida em que os educadores são interessados em auxiliar as crianças na aquisição de conhecimento, eles devem desenvolver métodos que encorajem a motivação, ou, nas palavras de Piaget, o desequilíbrio, que permitam as crianças realizar o estabelecimento do equilíbrio através de métodos ativos. Exploração crítica, interações sociais, experiências provocativas são exemplos de atitudes a serem tomadas que englobem os dois desenvolvimentos – cognitivo e afetivo.

O modelo tradicional de intervenção do professor consiste em explicar como resolver os problemas e dizer “está certo” ou “está errado”. Isso está contra a teoria da psicologia genética de Piaget, que coloca a importância da observação do professor sobre o aluno. Uma observação criteriosa, para ver o momento de desenvolvimento que a criança está vivendo, assim saber que atividade cognitiva aquele aluno estará apto a investigar. O professor será o incentivador, o encorajador para a iniciativa própria do estudante.

Na perspectiva de Vygotsky, a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem.

O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilita progressos no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, não cabe analisar somente a relação professor-aluno, mas também a relação aluno-aluno. Para Vygotsky, a construção do conhecimento se dará coletivamente, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito.

Como vimos, Vygotsky conceituou o desenvolvimento intelectual de cada pessoa em dois níveis: um real e um potencial. O real é aquele já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria porque já tem um conhecimento consolidado. Por exemplo, se domina a adição esse é um nível de desenvolvimento. O potencial é quando a criança ainda não aprendeu tal assunto, mas está próximo de aprender, e isso se dará principalmente com a ajuda de outras pessoas. Por exemplo, quando ele já sabe somar, está bom próximo de fazer uma multiplicação simples, precisa apenas de um "empurrão".

É na distância desses dois níveis que está um dos principais conceitos de Vygotsky: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Esse conceito abre uma nova perspectiva à prática pedagógica. Ao educador, restitui seu papel fundamental na aprendizagem, afinal, para o aluno construir novos conhecimentos precisa-se de alguém que os ajude.

O professor deve ser o suporte, ou "andaime", para que a aprendizagem do educando a um novo conhecimento seja satisfatória. Para isso, o professor tem que interferir na ZDP do aluno, utilizando alguma metodologia, e para Vygotsky, essa se dava através da linguagem.

Na visão walloniana, a emoção é colocada como o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constituídos da atividade emocional.

Como salienta Dantas (1993), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. *“A manifestações epidérmicas da “afetividade da lambida” se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade”* (p. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva.

Conforme a criança avança em idade, torna-se necessário “*ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem*” (ALMEIDA, 1999, p. 108). Mesmo mantendo-se contato corporal como forma de carinho falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem formas cognitivas de vinculação afetiva.

Wallon (1971) defende, em sua teoria o caráter contagioso das emoções. “*A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, (...) possui sobre o outro um grande poder de contágio*” (p. 91). Conclui-se, portanto, que o professor contagia e é contagiado pelos alunos.

O professor deve atuar com o objetivo de combater o excesso de ansiedade que surge nos alunos, buscando os contagiar com sentimentos que tranquilizam, encorajam e fortaleçam-nos no processo de ensino-aprendizagem.

Medo, angústia, ansiedade e frustração são sentimentos que desgastam o aluno. A serenidade e tranquilidade do professor auxiliam na redução ou até a eliminação desses sentimentos desagregadores, permitindo o que Dantas (1994) denomina de “destravamento” da atividade cognitiva.

As diversas formas de interação professor-aluno são de extrema importância para a construção da autoestima e da autoconfiança do aluno, influenciando diretamente no processo de aprendizagem.

Nesse sentido podemos concluir que as experiências vividas em sala de aula permitem trocas afetivas que sendo positivas, não só marcam positivamente o objeto de conhecimento, como também favorecem a autonomia e fortalecem a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado anteriormente, a academia tem resistência no que diz respeito à questão da afetividade, sendo percebido, por exemplo, na exposição de alguns professores durante cursos de graduação e pós-graduação.

Em consequência do aspecto mencionado, tive durante todo este trabalho a preocupação em discutir a influência da afetividade na relação professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes. A afetividade foi mostrada como um elemento facilitador e motivador desse processo.

A preocupação quanto à questão da afetividade não se fundamentou em discutir os aspectos afetivos como determinantes no processo de aprendizagem, mas como um fator facilitador em como trabalhar com a interação entre professor e aluno, buscando contribuições para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis.

Para que o professor conheça bem seus alunos, é necessário que não negligenciem os aspectos afetivos. É importante refletir sobre a importância da afetividade em uma sala de aula de modo que os alunos possam ser compreendidos, aceitos e respeitados, e que os professores possam entender seus sentimentos. É preciso ter sensibilidade para ouvi-los, dialogar com eles e apoiá-los para que busquem superar às suas dificuldades.

Por meio dos aspectos fundamentados nas discussões dos autores, concluo que a afetividade manifestada na relação entre professor e aluno constitui elemento inseparável no processo de construção do conhecimento, uma vez que a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento.

Desta forma espero que este trabalho sirva de referência para os meus colegas educadores que buscam estabelecer uma relação entre afetar, ensinar e aprender.

Deixo com sugestão de continuidade de estudo deste tema, um trabalho de pesquisa em campo, no qual dados coletados de professores e alunos possam ser confrontados com o estudo teórico apresentado nesta monografia.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola:** educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p 107-108.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau:** a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GALVÃO, I. Henri Wallon - **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 18ª edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2008.

LOPES, Edson Pereira. **O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius.** São Paulo: Mackenzie, 2003

MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e afetividade.** Revista de Educação AEC, v.23, n.91, p.37-44, 1994

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky - **Aprendizado de desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade.** Estudos de psicologia. Campinas, v.23, n.1, p.39-45, mar 2006.

TAILLE, Y.L. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget.** In: *Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias Psicogenéticas em discussão.* Summus Editorial, São Paulo – SP, 1992. pp. 11 – 21.

VYGOSTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes - São Paulo. 5ª edição, 1994.

WALLON, H. **Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité.** Paris: Presses Universitaire de France. 1993.

WALLON. H. **L'évolution psychologique de l'enfant.** 9^a edição. Paris: Armand Colin, 1994.

WALLON, H. **Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. Enfance,** Paris, 1959.

WALLON, H. **L'organique et le social chez l'homme. Enfance,** Paris, 1963.