

# Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente

*Teacher–student relationship and affection: wallonian reflections about the learning environment and the teaching practice*

Silvia Adriana Rodrigues\*  
Gilza Maria Zauhy Garms\*\*

\* Mestranda em Educação da FCT/UNESP Presidente Prudente; Profa. UFMS e da Faculdade de Educação de Presidente Prudente – Campus UNIESP.  
e-mail: onylsil@uol.com.br

\*\* Profa. da FCT/UNESP de Presidente Prudente.  
e-mail: gmzauhy@hotmail.com

## Resumo

Entre outras dificuldades, o professor passa a maior parte de seu tempo tentando criar condições para efetivar seu fazer pedagógico. A vida escolar cotidiana constitui uma realidade de cooperação e conflitos que pode ser menos ou mais cooperativa, dependendo da forma de interagir dos sujeitos. Assim, acreditamos que uma das vias de entendimento da dinâmica escolar é esquadrihar a qualidade das relações interpessoais entre seus atores. Nessa perspectiva, o presente trabalho verificou como 50 alunos do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Presidente Prudente percebem seus professores do ponto de vista afetivo. Nas respostas para as provocações: “o que mais gosto e o que menos gosto nos meus professores”, há indicativos de que a dimensão afetiva é ignorada no âmbito escolar.

## Palavras-chave

Relações interpessoais. Afetividade. Henri Wallon.

## Abstract

Among other difficulties, the teacher spends most of its time trying to create conditions to carry out its pedagogical task. Daily school life is a reality of cooperation and conflicts that can be more or less cooperative, depending on the way the subjects interact. So, we believe that one way to understand the school dynamics is to study the quality of personal relationship between its actors. In this framework, the current work verified how 50 students of primary education, from a state school in Presidente Prudente, perceive their teachers from an affective point of view. In the answers for the statements: “what I like more and that I like less in my teachers”, there are indications that the affective dimension is ignored in school ambit.

## Key words

Personal relationship. Affection. Henri Wallon.

## Introdução

A vida cotidiana das instituições escolares constitui uma realidade de cooperação e conflitos entre os sujeitos que as compõem. Essa realidade pode ser menos ou mais cooperativa, ou conflituosa, dependendo da forma de interagir desses sujeitos. Entretanto, a interação social depende da maneira como as pessoas se percebem, uma vez que a percepção que temos de outrem é influência de nossas experiências passadas, preconceitos e valores que interferem de forma definitiva nas relações humanas como também de nosso estado emocional momentâneo. “[...] é muito difícil observar [...] sem emprestar alguma coisa de nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir” (WALLON, 1995, p. 36).

Em outros termos, uma das vias de entendimento dos conflitos no interior da escola refere-se à qualidade das relações interpessoais entre seus atores.

[...] a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência. [...] na transmissão e apropriação do conhecimento, que ocorre numa relação sujeito a sujeito, intervêm processos conscientes e inconscientes dos pares em relação. Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*<sup>1</sup>, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo (ALMEIDA, 1993, p. 31).

Na contramão dessa idéia, Leite (1991) aponta que os alunos não se perce-

bem pelos olhos do professor, e que esse processo talvez não fosse tão nocivo se os professores conseguissem adotar posturas imparciais diante de situações que geram simpatia ou antipatia. Essa não é uma tarefa simples, e quase todos os professores se deixam levar, muitas vezes inconscientemente, por favoritismos ou indiferença, sem perceber as marcas que essas atitudes cunham nos alunos, uma vez que tanto a simpatia quanto a antipatia se configuram em formas de interação.

Nessa perspectiva, o presente trabalho foi desenvolvido objetivando verificar a representação que alunos de duas salas de 5ª série do ensino fundamental fazem da escola e de seus professores, a partir do ponto de vista afetivo. A coleta dos dados foi realizada numa escola estadual do município de Presidente Prudente, com 50 alunos, dos períodos diurno e noturno.

## Afetividade e educação: entrecruzando os caminhos

A escola, e conseqüentemente os indivíduos que a compõem, percebe seus atores como indivíduos apartados de uma experiência “extra-escolar”, como se os contextos casa e escola, apesar de constituírem duas realidades diferentes, não abarcassem os mesmos sujeitos que necessitam destas e de outras realidades distintas e complementares para se constituírem como ser único. Ou seja, os atores educacionais, professores, alunos, etc., não são considerados a partir da condição humana de totalidade e singularidade. Eles são vistos destituídos de características como emoção

e afeto, atribuindo-lhes apenas as características necessárias ao ambiente escolar, como por exemplo, a cognição.

Para Galvão (1993), as condutas individuais resultam do conjunto formado pelas situações vivenciadas pelos sujeitos e, assim sendo, o entendimento dessas condutas deve ser buscado nas relações estabelecidas entre os sujeitos, no meio em que elas se manifestam e na interação deste sujeito com outros meios nos quais se insere.

Wallon (1995, p. 143) afirma que é nas emoções que se “assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e comunidade”; no entanto, no ambiente escolar essa afirmação não tem sido considerada. Almeida (1999, p. 107) aponta que:

[...] as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas.

Para Almeida (1993, p. 41):

[...] o que parece-nos essencial na relação ensinar-aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável, indissociável da inteligência, promotora de desenvolvimento, e que o educador tenha, ele mesmo, clareza de sua própria afetividade enquanto educador, considerado na função de professor ou de pai, ou seja, na condição de educador, em seu estatuto de adulto.

Na contramão dessa necessidade, nas últimas décadas, a escola tem ficado à

margem dos estudos acerca do desenvolvimento afetivo da criança, uma vez que tem sido a atividade intelectual o foco dos estudos das pesquisas acadêmicas. Almeida (1997), em artigo que é substrato de sua dissertação de mestrado, dá atualidade à denúncia de Ribot, realizada em 1896, para o fato de que a produção científica deixou de lado o papel que as emoções e as paixões desempenham na vida humana.

Segundo Leite (1991, p. 234): “[...] nem a Sociologia, nem a Psicologia e nem a Filosofia da Educação têm considerado o domínio das relações interpessoais como um problema central.” O mesmo autor denuncia que: “[...] como problema científico, o tema das relações interpessoais é muito recente no pensamento sistematizado, embora algumas das relações interpessoais – como o amor, o ódio e a amizade – sejam aspectos fundamentais da vida humana”.

No entanto, o estudo sobre a combinação harmoniosa das dimensões afetivas e cognitivas do pensamento não é algo atual, e Piaget (1954, *apud* LAJONQUIERE, 1993, p. 128), mesmo não considerando a possibilidade de a afetividade modificar as estruturas da inteligência, não nega a importância de se pensar a questão:

Em um primeiro sentido, pode-se dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência como tal [...] Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações

cognitivas originais. Numerosos autores têm sustentado este ponto de vista.

Um dos autores que sustentam o segundo ponto de vista é Henry Wallon, que, já em 1925, dedicava-se ao seu estudo do fenômeno emoção. A rigor, sua obra ressalta a unicidade psicobiológica do ser humano, a qual defende uma análise genética das relações entre os aspectos biológico e social na formação da personalidade do indivíduo.

[...] o desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para que ela possa transpor o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários instrumentos de origem essencialmente social, como a linguagem e os diferentes sistemas simbólicos surgidos desse meio (WALLON, 1971, p. 13).

Os progressos impostos ao pensamento da criança dizem respeito a sua diferenciação em planos distintos, através dos quais se realizam todas as dissociações interpostas entre a experiência concreta e tais ou quais sistemas de representações e de símbolos aí superpostos pelo conhecimento (Idem, p. 14).

Numa visão de conjunto, o autor tematizou a questão das emoções numa teoria que não privilegia a emoção em detrimento da cognição, ao contrário, chama a atenção para a relação complementar entre afetividade e inteligência, considerando, desse modo, que a evolução integral do ser humano depende, sobremaneira, da reciprocidade entre ambas.

Wallon (1995) afirma que "é contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade, constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão

de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose". Aponta ainda que:

O estudo da criança exigiria o estudo do/ou dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exactamente o que é devido a estas e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo. É alias verosimel que não se trata de contributos distintos que se justaporiam, mas de realizações em que cada um dos dois factores actualiza o que existe em potência no outro (WALLON, 1979, p. 189) .

Traz, assim, uma nova forma de conceber a motricidade, a emotividade, a inteligência e a gênese humana, realizando, a partir dessa concepção, estudos centrados na criança contextualizada que concebem o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento de forma descontínua, marcado por "rupturas, retrocessos e reviravoltas", provocando a cada etapa profundas mudanças em relação às anteriores.

A atividade mental não se desenvolve num único e mesmo plano, por uma espécie de crescimento contínuo – evolui de sistema para sistema (WALLON, 1995, p. 39).

[...] os progressos da criança não são uma simples adição de funções. O comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma das atividades já possíveis concorre com todas as outras, recebendo do conjunto o seu papel (Idem, p. 42).

Nesse sentido, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se, no momento da passagem de uma etapa à outra, crises que afetam a conduta da criança. Conflitos se instalam nesse processo e são de origem exóge-

na, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior estruturado pelos adultos e pela cultura; e endógenos, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa (GALVÃO, 2005). Esses conflitos constituem-se em propulsores do desenvolvimento.

A cada momento da vida psíquica, emergem conjuntos vastos que correspondem a idades, cuja sucessão se pode igualmente definir por uma alternância de fases de absorção e de edificação íntima, das quais o ser sai dotado de novas exigências, de novos poderes, e as fases em que, num novo plano, faz as experiências e a descoberta das suas relações com as realidades exteriores (WALLON, 1995, p. 125-126).

Para Wallon (1995, p. 143), "entre emoção e atividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo". Ou seja, afetividade e inteligência evoluem ao longo do desenvolvimento, sendo construídas e modificando-se à medida que o indivíduo se desenvolve. Nesse movimento, as necessidades afetivas vão se tornando cognitivas, sendo possível considerar uma unicidade psicobiológica na qual os aspectos afetivos e cognitivos se alternam em termos de predominância, dependendo da atividade.

Contudo, cabe ressaltar que não se trata da exclusão de um aspecto em função do outro, mas de um jogo de alternâncias em que um se oculta para que o outro possa emergir. Conclui-se, então, que se há oposição entre o aspecto afetivo e o cognitivo, há também complementaridade.

O antagonismo entre afetividade e inteligência ocorre exatamente pela impossibilidade de parceria, no momento de uma

crise emocional. O poder subjetivo das emoções (que volta a atividade do sujeito para suas disposições íntimas, orgânicas), incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais. Analogamente, é possível constatar que a atividade intelectual voltada para a compreensão das causas da emoção reduz seus efeitos, uma crise emocional tende a se dissipar mediante atividade reflexiva. Esses "conflitos" de ordem emotiva estimulam o desenvolvimento na medida em que exigem do indivíduo manter-se tranqüilo, equacionando razão e emoção. A rigor, a relação entre a emoção e razão é de filiação, e, ao mesmo tempo, de oposição (WALLON, 1995).

Dessa forma, a teoria walloniana revela-nos que é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções. Sendo então a escola um espaço onde as emoções estão presentes, o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo da criança. A partir da convicção de que educar é desenvolver a inteligência conjuntamente com a emoção, a escola não pode ignorar a vida afetiva de seus alunos.

#### O bom professor na visão dos alunos

Conforme apontado anteriormente, o objetivo deste trabalho foi o de verificar, a partir da visão dos alunos, como são definidos os bons professores. Dessa forma, temos um trabalho de cunho qualitativo, de caráter exploratório, que, dada a especificidade do objeto, utilizou a adoção de alguns pressupostos necessários para o

estudo de caso. Para tanto, foi aplicado um questionário aberto, no qual os alunos foram solicitados a apontar o que mais gostavam e o que menos gostavam nos professores. A justificativa para escolha desta abordagem é a de verificar se a necessária unicidade psicobiológica defendida por Wallon se apresenta dicotomizada ou não na realidade escolar cotidiana.

Os termos mais frequentes usados

pelos alunos para qualificar o que **mais gostam** em seus professores oferecem um primeiro esclarecimento. Se comparados aos termos mais utilizados para explicar "o que **menos gosto** nos meus professores", temos uma visão de conjunto dos fatores aparentes que determinam as relações positivas no aluno, como pode ser observado no quadro comparativo das justificativas apontadas pelos alunos.

O que mais gosto é quando meus professores..	O que menos gosto é quando meus professores..
• Explicam de uma maneira fácil e com calma a matéria.	• Não ensinam, não explicam.
• São alegres.	• São injustos.
• Ensinam descontraídos e felizes.	• Ficam bravos e gritam.
• Dão mais atenção, nos atendem.	• Brigam por injusta causa.
• Respeitam e ajudam.	• São quietos e nervosos.
• Explicam individualmente.	• Não dão atenção aos alunos.
• Quando estão de bom humor.	• Quando estão irritados e de mau humor
• Gostam de dar aula.	• São autoritários.
• São compreensivos.	• Chamam a nossa atenção na frente dos outros.
• Elogiam.	• Não sabem explicar a matéria.
• Não faltam às aulas.	• Faltam às aulas.
• Promovem diálogo.	• Desrespeitam os alunos.
• Brincam com os alunos.	• Brigam e discutem com os alunos.
• Dão uma boa aula.	• Dão aulas cansativas e monótonas
• Estão com vontade de dar aula.	• Não querem nada com nada
• Estão de bem com os alunos.	• Descontam em nós seus problemas.

A qualidade do professor que aparece como essencial é o respeito pelos alunos (45,9%). Isto é, como afirma Mauco (1968), a sua disponibilidade afetiva positiva, disponibilidade esta traduzida em ações como compromisso com o ensino e com a aprendizagem dos alunos. É o interesse do professor pelos alunos e pelo trabalho que aparece como aspecto fundamental para o estabelecimento de uma boa relação, como pode ser observado nas falas

dos alunos:

O que mais gosto é quando meus professores explicam bem a matéria; estão alegres; ensinam descontraídos e felizes; nos respeitam; dão atenção; são liberais; dão aulas; nos ensinam; explicam individualmente; me dão atenção; mudam aquele método antigo de ensinar e fazem a aula ficar descontraída; me ajudam; quando estão de bom humor; variam as atividades; são compreensivos; me elogiam; me atendem; não faltam às aulas; dialogam; dão aulas interessantes; estão com vontade de dar aulas (Aluno C).

A contraprova desta constatação manifesta-se nas justificativas do questionamento para o "que menos gosto em meus professores", em que o não compromisso com o ensino e a aprendizagem, traduzido pelo desinteresse do professor pelos alunos, aparece como um fator fundamental na percepção negativa que os alunos têm dos professores. Os alunos, na multiplicidade de razões a que recorrem para justificar a contrariedade, são quase unânimes em descrevê-los como "chatos", "mal-humorados", "irritados", "nervosos", "bravos", "gritam", "autoritários", "faltam às aulas", "injustos".

A última vez que me senti muito aborrecido foi quando pedi explicação a um professor e ele com estupidez disse que não iria explicar mais; quando vêm irritados e mal-humorados; me culpam por injustiça; ficam bravos; são nervosos; começam a gritar como loucos; não ensinam; não explicam; falta de paciência; não me dão atenção; estão com problemas e descontam na gente; me chamam a atenção na frente dos outros; quando faltam às aulas; nos desrespeitam; são autoritários; não querem nada com nada; não sabem explicar bem (Aluno F).

É, portanto, o desdenhar expresso e a agressividade do professor que determinam a relação conflituosa. Isso porque, muitas vezes, como afirma Mauco (1968, p.136), "[...] o professor reage como se a criança fosse um adulto e sente pessoalmente como uma agressão às reações inadaptadas do aluno".

São, sem dúvida, as posturas positivas do professor (interesse, compreensão, respeito, alegria, bom humor, atenção, gostar de ensinar, paciência, etc.) que, percebidos

pelos alunos, promovem em grande parte os seus sentimentos de simpatia. Em contrapartida, o professor irritado, mal-humorado, autoritário, nervoso, que não gosta de ensinar, sem paciência, injusto, que falta às aulas, etc., provoca sentimentos negativos, como a antipatia.

As "falas" dos alunos parecem indicar a presença de um clima de antagonismo entre o aspecto afetivo e o aspecto cognitivo dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica. Segundo Wallon, este antagonismo ocorre exatamente pela impossibilidade de parceria no momento de uma crise emocional, momento em que o "circuito perverso" pode instalar-se. Ou seja, os indivíduos não conseguem reagir de forma corticalizada diante de reações emocionais alheias.

No caso, a postura de agir corticalmente caberia ao professor que, teoricamente, encontra-se mais estruturado em termos cognitivos. O perigo de se estabelecer o "circuito perverso" é o fato de que, uma vez instaurado, o sujeito fica completamente alheio à realidade circundante.

O poder subjetivo das emoções incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais. É como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando de subjetividade e, portanto, dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas. De maneira análoga, é possível constatar que a atividade intelectual dirigida para a compreensão das causas de uma emoção minimiza seus efeitos, uma crise emocional tende a se diluir por meio de uma atividade reflexiva.

As reflexões feitas até o momento parecem indicar que realmente existe uma

unicidade psicobiológica, a associação entre os aspectos afetivos e cognitivos, como também a predominância de um dos aspectos citados em detrimento do outro, dependendo da atividade em que os sujeitos estão envolvidos.

### Considerações finais

Wallon (1971; 1979; 1995) acredita em uma educação direcionada para a construção da personalidade integral do sujeito, destacando a importância de não dicotomizar a inteligência da afetividade e alertando sobre os riscos de uma educação na qual a afetividade é subestimada. Além disso, deixou claro que o país fascista onde a inteligência foi ignorada e o instinto exacerbado, mostrou a quais aberrações selvagens se pode chegar. Para evitar a volta à barbárie, é crucial educar a sensibilidade conjuntamente com a razão. Assim sendo, a escola não pode negligenciar ou até suprimir o espaço da emoção em suas atividades (DANTAS, 1990).

A escola e, principalmente, o adulto precisam conhecer o modo de funcionamento da emoção para aprenderem a lidar adequadamente com suas expressões. O professor deve ter clareza sobre o que é emoção, como funciona, para poder administrá-la em si e no outro. É um grande desafio, uma vez que os progressos da inteligência, que são responsabilidade do professor, dependem, em grande parte, do desenvolvimento da afetividade.

Cabe salientar que este é ainda um estudo preliminar sobre o assunto, a primeira proposta de outros projetos já em anda-

mento. Mas, as representações dos alunos obtidas a partir das respostas sobre as provocações "o que mais gosto e o que menos gosto nos meus professores", apontam para o desafio citado acima, pois são indicativos de que a dimensão afetiva está sendo ignorada no âmbito escolar.

Assim, a escola, enquanto espaço legítimo para a educação dos sujeitos, precisaria articular a união da vida afetiva com a vida intelectual para, concomitantemente, nos limites das suas atividades educacionais, promover o desenvolvimento de ambas.

Por considerar a relação afetiva o foco das percepções sentidas pelos sujeitos investigados como fator que pode, e deve, interferir no processo ensino-aprendizagem, afirma-se:

A relação afetiva vai buscar as suas componentes menos no domínio intelectual do que no domínio da subjetividade. É verdadeiramente no plano da sensibilidade que se deve procurar a natureza profunda das relações professor-aluno, mais do que no plano da atividade intelectual (MAUCO, 1968, p. 145).

Garantir a transmissão do conhecimento é fundamental, mas devemos, também, preocupar-nos com uma outra dimensão, que é o lado emocional do ser humano. Esclarecer o papel na escola, na vida e para a vida aparece em suas falas quando os alunos buscam respostas sobre a(s) expectativa(s) a respeito da escola e o que de mais importante ela tem para lhes oferecer:

Ótimo ensino; oportunidade de ser alguém na vida; ensino de boa qualidade; estudos; futuro melhor; toda a vontade de me ensinar a crescer; educação e um bom apren-



dizado; aprender; conhecimento; ser uma boa pessoa; educação e respeito; ensinar melhor; colocar professores competentes; conhecimento e amor (Aluno H).

Integrar os aspectos cognitivos e afetivos no processo de desenvolvimento do potencial dos indivíduos é essencial para a formação integral das pessoas. No entanto, é a estrutura emocional que dá suporte ao desenvolvimento intelectual. Assim sendo, podemos afirmar que o aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento. Dessa maneira, o desenvolvimento intelectual apresenta dois componentes: um cognitivo e outro afetivo.

A afetividade, nessa perspectiva, segundo Dantas (1992):

[...] não é apenas uma das dimensões da pessoa; ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade, diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. (p.90)

Considerando esse caminhar, o processo da construção da pessoa será organizado por uma sucessão de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa.

As reflexões permitiram inferir que – apesar de muitas pessoas ainda acreditarem que o raciocínio é mais adequado quando desvinculado da emoção e que emoções dificultam pensar objetivamente – o raciocínio desprovido de sentimento torna o processo decisório satisfatório praticamente impossível. A questão não é excluir o sentimento do processo de tomada de decisão diária, mas sim balanceá-lo, encontrando a dose apropriada de emoção e sua correta expressão.

A rigor, o grande desafio é manter o equilíbrio entre a razão e a emoção, isso porque a emoção traz consigo a tendência de reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo e, nesse sentido, ela é regressiva. Contudo, a qualidade do comportamento ficará na dependência da capacidade cortical em retomar o controle da situação. Se assim ocorrer, embora seja a afetividade um componente permanente da ação, ela se reduzirá.

Em sentido geral, como afirma Dantas (1992), é possível descrever a emoção como potencialmente anárquica e explosiva, imprevisível, e por isso assustadora. Está aí a razão pela qual é tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica.

Na interação entre adultos e crianças, cuja temperatura é mais elevada, os resultados do “circuito perverso” são sentidos frequentemente. Tão raramente tematizada, essa questão passa, assim, para o primeiro plano, o que significa que a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, fato que supõe um conhecimento interior ao seu modo de funcionamento.

Observa-se, portanto, que a teoria walloniana aplicada à educação é relevante e constitui-se como rico material de amparo para análise do processo ensino-aprendizagem em todos os níveis. Este referencial fornece pistas importantes para o crescimento pessoal e profissional dos docentes. Galvão (2005), ao apontar as contribuições da teoria de Wallon à educação, coloca que a abrangência do objeto de estudo da psicologia genética, se utilizada como instrumento a serviço da reflexão pedagógica, sugere que a educação deve ter por meta não somente o desenvolvimento intelectual, mas a pessoa como um todo e, ao destacar o papel do meio social no desenvolvimento infantil, concebe a escola como meio promotor do desenvolvimento.

O enfoque walloniano sobre o meio escolar oferece subsídios para a compreensão das condutas individuais, mas também para a organização do trabalho com a classe. [...] convida o professor a organizar a classe em coletivo, desenvolvendo o espírito de cooperação [...] adverte que não basta defender o trabalho em equipe, já que este pode estimular a rivalidade e a competição – o trabalho em equipe deve ser, portanto, orientado para a solidariedade entre seus membros.

[...] O professor é valorizado do ponto de vista do conteúdo. Não se deve colocar como exclusivo detentor do saber e único responsável pela sua transmissão, mas tampouco abdicar deste papel, submetendo-se indiscriminadamente à espontaneidade infantil. Para Wallon, respeitar a criança não significa poupá-la das intervenções externas [...] ao contrário, a intervenção do professor é fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, que depende da incorporação do patrimônio cultural adulto, isto é, de conteúdo (GALVÃO, 1993 p. 38).

Acreditamos que “entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor” (MAHONEY, 2006). Além do mais, é essencial que os professores percebam a importância que têm e assumam suas responsabilidades, para que cheguem à conclusão de que não são meros fornecedores de meios para a aprendizagem, mas pessoas que fazem um intercâmbio entre emoções e cognição e que viabilizam momentos de trocas de experiências emocionais.

#### Nota

<sup>1</sup> Grifos da autora.

## Referências

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.13, n.2, p.239-249, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999. (Coleção Papyrus Educação).
- ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas de Psicologia*. n.1, p.31-44, 1993.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE,

Y de; OLIVERIA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p.85-100.

GALVÃO, I. *Henry Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. In: DURAN, M. C. G. (Coord.). *Construtivismo em Revista*. São Paulo: FDE - Diretoria Técnica, 1993, p.33-39 (Série Idéias, n.20).

LAJONQUIERE, L. Do sujeito epistêmico a um sujeito (do desejo). In: \_\_\_\_\_. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992, p.128-139.

LEITE, D. M. (1991). Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, p.235-357.

MAUCO, G. Psicanálise e escola. In: \_\_\_\_\_. *Psicanálise e Educação*. Lisboa: Mores Editora Ltda., 1968, p.114-169.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e educação da infância*. Paris, Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

\_\_\_\_\_. *A evolução psicológica da criança*. 2.ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

**Recebido em 20 de dezembro de 2006.**

**Aprovado para publicação em 17 de janeiro de 2007.**

