

Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana

Affection in the teaching-learning process: the contributions of Wallon's theory

ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI*
SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE**



RESUMO – O objetivo deste artigo é discutir a afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, baseando-se na perspectiva walloniana. Apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada em uma escola privada, de uma cidade do interior de São Paulo. Situações de sala de aula foram videogravadas e utilizou-se o procedimento da *autoscopia*, que consiste em possibilitar aos alunos a observação do material filmado e gravar, em áudio, os seus comentários sobre as experiências vividas. Os resultados apontam de que forma os acontecimentos da sala de aula, de maneira especial as ações dos professores nas situações de ensino, afetam a aprendizagem dos alunos e a sua relação com os objetos de conhecimento. Os dados demonstraram que as formas de representação da afetividade transformam-se, ao longo do desenvolvimento humano, manifestando-se e nutrindo-se por vias mais refinadas e complexas, conforme sugere a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon.

Palavras-chave – Wallon, Afetividade, Ensino-aprendizagem, Práticas pedagógicas, Formação de professores.

ABSTRACT – The aim of this paper is to discuss the role of affection in the teaching-learning processes, being this based on Wallon's perspective. It presents part of the results of a research carried out in a private school located in a town in São Paulo countryside. Classroom situations were video recorded and the *autoscopia* procedure was used, which consists of enabling the students to observe the video recorded material and audio record their own comments on the experiences they have lived. The results indicate the way events in the classroom, especially the teachers' actions in teaching situations affect the students' learning process as well as their relation to the knowledge issues. Data demonstrated that the affection representation ways change along the human development, expressing and nurturing themselves by more refined and complex ways, as suggested by Henri Wallon's development theory.

Keywords – Wallon, Affection, Teaching-learning, Educational practices, Teacher's education.

INTRODUÇÃO

A escola detém o *status* legitimado historicamente de desenvolver modalidades de pensamento bem específicas e tem um papel diferente e insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Tem o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado e, ainda, a função de possibilitar o acesso da criança aos objetos enquanto significado cultural, ampliando seu contato

com o mundo, diversificando suas experiências. Isso ocorre através de relações sociais concretas, onde a afetividade está presente. As ações do professor, que constituem sua prática pedagógica, afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re)ações dos professores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula e à sua imagem enquanto pessoa e estudante.

*Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP, Brasil) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Campinas, SP, Brasil). *E-mail*: <cristinatassoni@gmail.com>.

**Doutor em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil) e Professor titular da Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP, Brasil). *E-mail*: <sasleite@uol.com.br>.

Algumas pesquisas recentes (GUIMARÃES, 2008; TASSONI, 2008 e 2000; DELL'AGLI, 2008; COLOMBO, 2007; CARVALHO, 2006; GROTTA 2000, entre outras) têm se debruçado no estudo da afetividade na escola, demonstrando a sua influência nos processos de ensino e de aprendizagem.

Mahoney e Almeida (2007), apoiadas na teoria walloniana, afirmam que a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (p. 17).

Este artigo tem por objetivo, baseando-se nas ideias de Wallon, analisar a influência dos aspectos afetivos no processo ensino-aprendizagem, apresentando algumas formas pelas quais a afetividade manifesta-se, produzindo sentimentos e emoções que podem afetar tal processo.

Discute-se de que forma os acontecimentos da sala de aula, de maneira especial as ações dos professores nas situações de ensino, afetam a aprendizagem dos alunos e a sua relação com os objetos de conhecimento.

O presente artigo baseia-se nos resultados de pesquisa realizada pelos autores,¹ numa escola privada situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A escolha pela escola foi intencional em função do seu projeto pedagógico, que privilegia a interação social como constitutiva do processo de aprendizagem. As práticas pedagógicas reconhecem e exploram as experiências anteriores dos alunos e garantem espaço para que atuem e participem ativamente do processo de aprendizagem. Além disso, há, na escola, uma preocupação em relação à formação continuada do seu corpo docente, criando vários fóruns internos para discussão e reflexão das práticas pedagógicas, tanto entre os professores como entre estes e a coordenação pedagógica e/ou coordenação da área curricular. Outro critério importante para essa escolha foi que a instituição oferece os três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Isso se justifica, pois a coleta de dados envolveu alunos e professores dos três níveis. Foram selecionadas as últimas séries de cada nível de ensino, a saber: o último ano da Educação Infantil, a 4ª e a 8ª séries² (considerando que o Ensino Fundamental tem duas etapas distintas no que se refere à organização e funcionamento) e o 3º ano do Ensino Médio.

Após a definição das séries, foi solicitado à coordenação da escola que indicasse professores reconhecidos, pelos alunos e pela própria coordenação, como bons professores. Após o contato com os professores indicados, os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados foram apresentados, para que pudessem, livremente, consentir na realização da mesma.

Na sequência, encontram-se, em síntese, o percurso metodológico da pesquisa e alguns resultados observados. Segue-se uma interpretação teórica dos mesmos, segundo a perspectiva walloniana – nosso principal objetivo.

A ARQUITETURA DA PESQUISA

Buscando captar a dinâmica e a complexidade da sala de aula, a opção foi videografar as aulas ministradas. Para discutir a influência dos aspectos afetivos no processo ensino-aprendizagem e identificar algumas formas pelas quais a afetividade se manifestava, era fundamental que os alunos pudessem falar sobre as experiências vividas. Por essa razão, o material videografado³ em cada uma das classes foi apresentado aos alunos, para que comentassem sobre as situações das quais participaram.

No total foram ouvidos 51 alunos, distribuídos da seguinte forma: 11 cursando o último ano da Educação Infantil, 18 cursando a 4ª série do Ensino Fundamental, 11 cursando a 8ª série do Ensino Fundamental e 11 cursando o 3º ano do Ensino Médio.

Foi utilizado o procedimento da autoscopia, que “consiste em realizar uma videogravação do sujeito, individualmente ou em grupo, e, posteriormente, submetê-la à observação do conteúdo filmado para que exprima comentários sobre ele” (SADALLA, 1997, p. 33).

O processo de coleta dos dados foi organizado em dois momentos:

- a) sessões de filmagem realizadas em sala de aula, registrando as atividades de ensino propostas pelo professor, bem como as relações professor x aluno, professor x grupo de alunos, professor x classe e aluno x aluno;
- b) sessões de autoscopia, quando o material editado era exibido para os alunos, individualmente ou em duplas, a fim de que comentassem sobre os aspectos que julgassem importantes nas situações em que participaram. Os alunos emitiam seus comentários durante a exibição do material. Esses comentários foram gravados em áudio.

O material utilizado para a análise foi o coletado com os alunos, durante as sessões de autoscopia.

ALGUNS RESULTADOS: A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA

Segundo Wallon (1995a), a vida afetiva constitui-se a partir de um intenso *processo de sensibilização*. Segundo o autor, muito precocemente a criança sente-se atraída pelas pessoas que a rodeiam, tornando-se sensível aos pequenos indícios da disponibilidade do outro em relação a si própria.

Os dados coletados demonstraram que há uma sensibilidade em relação ao tipo de mediação feita pelo professor, que revela a forma como os alunos são afetados, provocando diferentes sentimentos que influenciam a aprendizagem e interferem na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno tem de si mesmo.

Os alunos explicitaram diferentes interpretações a respeito dos modos de agir e de falar dos professores e a forma como tais aspectos marcam a relação que se estabelece entre eles e os respectivos conteúdos envolvidos. Observou-se uma correspondência entre a maneira como os professores tratavam os alunos nas situações pedagógicas e os sentimentos e emoções produzidos em tais situações.

Desta forma, foi possível identificar oito aspectos que revelaram a influência da afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem. São eles: as formas de o professor ajudar os alunos; as formas de falar com os alunos; as atividades propostas; as aprendizagens que vão além dos conteúdos; as formas de corrigir e avaliar; a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; a relação do professor com o objeto de conhecimento; os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor. Cada um desses aspectos está detalhado na sequência.

AS FORMAS DE O PROFESSOR AJUDAR OS ALUNOS

São aspectos apontados pelos alunos que os ajudaram a aprender mais e melhor, que os fizeram se sentir apoiados pelo professor no processo de aprendizagem. Destacaram-se a disponibilidade do professor em atender às necessidades dos alunos e as ações concretas realizadas por ele. A disponibilidade em ajudar concretiza-se em ações pedagógicas bastante efetivas: dar dicas, informações, explicar passo a passo, dar ideias, mostrar como faz, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes maneiras de se fazer, etc. Em todas as séries/anos pesquisados, os alunos destacaram um conjunto de ações pedagógicas que os ajudava muito, produzindo sentimentos agradáveis que contribuíam positivamente para o processo de aprendizagem.

Observa-se que os alunos, nas diferentes séries/anos observados, identificaram o grau de disponibilidade dos professores e o interpretaram como uma das possibilidades de ajuda no processo de aprendizagem. Os comentários dos alunos do último ano da Educação Infantil abordaram ações concretas que os ajudavam, evidenciando-se um aspecto bastante tônico – falaram de ajudar com carinho, falaram de contato físico e destacaram a entonação da voz. Demonstrou-se que a afetividade manifestava-se e nutria-se, frequentemente, pela via corporal.

Wallon organizou o desenvolvimento humano em estágios,⁴ nos quais a criança estabelece diferentes formas de interação com o meio humano e físico. Em cada fase do desenvolvimento os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento. O autor destaca os conceitos de *alternância* e *preponderância funcionais*, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento. Explica que, em cada fase, um *campo funcional* exerce uma dominância maior sobre os outros. Quando a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para a construção do seu eu e, por isso, o movimento é para o interior da pessoa (movimento centrípeto). Quando a cognição prepondera, o movimento é para o exterior (força centrífuga), para o conhecimento do mundo, das coisas. A dimensão motora não assume a preponderância em fase alguma, mas exerce um papel fundamental na evolução da pessoa. Neste processo, os campos funcionais beneficiam-se dos avanços do outro que está dominando e evoluem também. Portanto, cada campo funcional irá se beneficiar das conquistas do outro em seu momento de dominância, além de alternar-se essa dominância nos diferentes estágios evolutivos. No estreito entrelaçamento entre os domínios afetivo e cognitivo, as conquistas de um são utilizadas pelo outro e vice-versa. Dessa forma, Wallon assume uma perspectiva de desenvolvimento para todos os aspectos, inclusive o afetivo.

Os alunos do último ano da Educação Infantil estão, segundo Wallon, no fim do *estágio do personalismo*, que vai, aproximadamente, dos 3 aos 6 anos, no qual o domínio afetivo prepondera. De fato, para a criança desta idade

a relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2000, p. 51).

Os demais sujeitos da pesquisa – alunos 4ª série, da 8ª série e do 3º ano do Ensino Médio – encontravam-se em outros estágios de desenvolvimento. De acordo com Wallon, o primeiro grupo estava no *estágio categorial* e o último, no *estágio da puberdade e da adolescência*. Os alunos da 8ª série estavam no fim do *categorial* e/ou início da *puberdade e da adolescência*.

No *estágio categorial*, o que prepondera é o domínio cognitivo e, por isso, o interesse volta-se para as coisas. “O gosto que a criança toma pelas coisas pode avaliar-se pelo desejo e pelo poder que tem de as manejar,

de as modificar, de as transformar” (WALLON, 1995b, p. 215).

Observou-se que os comentários dos alunos, a partir da 4ª série, focalizavam procedimentos específicos que os ajudavam a superar dificuldades voltadas aos conteúdos. Dessa maneira, vê-se que

as conquistas intelectuais do categorial permitem ainda ao jovem apresentar condutas que impõem exigências racionais às relações afetivas, exigências que estão relacionadas à necessidade de respeito recíproco, de justiça, de igualdade de direitos e refletem as novas necessidades surgidas na adolescência, tornando mais complexas as formas de o jovem demonstrar sua afetividade (DÉR; FERRARI, 2000, p. 66).

Portanto, a afetividade incorpora as construções da inteligência, ampliando suas formas de manifestação.

AS FORMAS DE FALAR COM OS ALUNOS

Os comentários dos alunos apontaram a maneira de o professor falar tanto nas situações de ensino coletivas como nas individuais, destacando as modulações de voz (explicitadas pelos alunos do último ano da Educação Infantil), o tipo de vocabulário usado e também o conteúdo sobre o qual se falava (aspectos valorizados pelos alunos das demais séries/anos). Os dados demonstraram que da mesma forma que outras manifestações afetivas de natureza tônico-postural, as modulações de voz dão espaço para se valorizarem aspectos mais complexos e sofisticados de vinculação afetiva – consideração, atenção e respeito pelo que o aluno sente, pensa e pelo que ele é.

As modulações de voz foram apontadas como um aspecto que podia gerar maior tranquilidade ou maior ansiedade para o aluno, o que afetava tanto a compreensão como a realização da atividade. Falar com jeito e falar com calma foram indicados como aspectos que contribuíam para a produção de sentimentos de consideração e respeito. O tipo de vocabulário e a clareza com que o professor falava foram considerados importantes para os alunos, pois os ajudavam a lidar com as situações mais difíceis. Compreender o que a professora dizia era importante para que aprendessem com sucesso. Portanto, é possível inferir que o que se diz e a maneira como se diz fazem emergir sentimentos de naturezas diversas nos alunos, que interferem na sua aprendizagem e na relação com o objeto de conhecimento, independente da série/ano em que estão.

AS ATIVIDADES PROPOSTAS

Referem-se às situações de ensino planejadas pelo professor, destacando os tipos de atividades desen-

volvidas que os alunos apontaram como relevantes para o seu aprendizado, pois contribuíram para que compreendessem melhor. Evidenciaram-se as atividades que geraram envolvimento e grande interesse, por parte dos alunos, em realizá-las, bem como as que promoveram maior significado para a aprendizagem, como associar diferentes procedimentos (desenhar, pintar, dramatizar, interpretar, escrever, grifar, destacar palavras-chave, debater, defender seu ponto de vista) e relacionar as atividades com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos no dia a dia (conhecer mais as letras, discutir assuntos da mídia, ler mapas, relacionar o conteúdo com o cotidiano). Ao produzirem maior significado para os alunos, as atividades promoveram maior qualidade na aprendizagem e possibilitaram o surgimento de sentimentos positivos em relação a si próprios – percebiam que compreendiam, produziam bem e evoluíam. As atividades mais exigentes promoveram maior qualidade na aprendizagem, pois trouxeram maior desafio. O tipo de material usado na atividade também contribuiu para a compreensão e boa realização da mesma. Todos esses aspectos trouxeram maior motivação para os alunos.

Os fenômenos afetivos estão relacionados aos motivos e necessidades tanto de alunos como de professores. Para Wallon, a educação deve atender às necessidades, interesses e aptidões dos alunos. O professor, ao identificar tais aspectos, pode planejar situações que promovam sucesso, gerando motivação, ampliando e desenvolvendo capacidades e potencialidades (MERANI, 1969).

Wallon (1995b), citando J. B. Morgan, defende que o esforço é uma resposta importante diante de uma situação difícil, mas possível de ser superada. Desafios estimulam a ação do aluno, mas a impossibilidade de superação traz danos ao aluno.

O esforço oferece, portanto, um risco que pode ter influência no desenvolvimento funcional da criança. Estimulando a função, ajuda o seu crescimento, mas levando-a ao insucesso conduz depressa à desconfiança de si mesma, que pode traduzir-se seja pelo desinteresse do cábula seja por um sentimento de inferioridade (p. 97).

O que motiva o pensar, o agir e o falar dos professores e dos alunos? Os dados revelaram que a motivação dos professores e alunos desenvolve-se em uma relação de complementaridade. Para os professores, os aspectos motivadores estariam no desejo de ensinar bem a fim de que haja aprendizagem, na necessidade de ser compreendido pelos alunos e no interesse em lhes proporcionar experiências de sucesso. Os aspectos motivadores para os alunos, de maneira articulada aos dos professores, seriam o desejo de aprender de fato, a

necessidade de compreender o professor e o interesse em vivenciar experiências de sucesso.

AS APRENDIZAGENS QUE VÃO ALÉM DOS CONTEÚDOS

Classificaram-se aqui os aspectos apontados pelos alunos que faziam referência a outras preocupações dos professores que vão além dos conteúdos ensinados. Para os alunos, tais preocupações foram reveladas por ações concretas dos professores que proporcionaram aprendizagens de outra natureza, que não apenas as ligadas ao conhecimento tradicionalmente trabalhado na escola. O que se destacou foi o quanto essas outras aprendizagens interferiam na aprendizagem dos conteúdos formais. Identificou-se uma variação no que se refere ao tipo de aprendizagem em função da série/ano pesquisado. Os alunos do último ano da Educação Infantil apontaram a preocupação com a postura corporal. Ou seja, a preocupação da professora para que os alunos sentassem adequadamente contribuía para que posicionassem corretamente o lápis, a folha de papel e tivessem o corpo todo voltado para aquele momento. Destaca-se, portanto, que estes aspectos eram também considerados objetos de observação e de intervenção da professora. Os demais alunos expressaram aspectos mais complexos envolvendo o conhecimento de si e do outro, o ensino de procedimentos que os ajudavam na organização dos materiais, a mediação dos conflitos entre os alunos, a preocupação com as necessidades individuais dos mesmos. Os alunos da 4ª série reconheceram, por exemplo, a ajuda da professora para que se percebessem mais agitados ou nervosos e identificassem como tais aspectos afetavam a produção acadêmica. Destacaram que as ações da professora contemplavam a participação de outros alunos, contando, de maneira intencional, com a contribuição de parceiros mais experientes nos aspectos em que o outro necessitava de ajuda – por exemplo, alunos mais calmos e com boa concentração, ajudando alunos mais nervosos e agitados. Os alunos da 8ª série e do 3º ano do Ensino Médio destacaram a intenção dos professores em ensinar coisas para a vida, considerando valores e aspectos relevantes para as situações que os alunos estavam enfrentando. Mais uma vez, observou-se a natureza tônico-postural das manifestações afetivas envolvendo os alunos menores, enquanto que os maiores apontaram aspectos mais complexos de vinculação afetiva.

Dantas (1992), baseando-se em pressupostos wallonianos, usa o termo *cognitivização* da afetividade para retratar que, conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Identificar necessidades, demonstrar atenção às dificuldades e

problemas dos alunos são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Conforme a criança avança em idade, ultrapassam-se os limites do afeto epidérmico, estabelecendo relações afetivas com exigências cognitivas.

Os alunos, nas diferentes séries/anos pesquisados, ao identificarem as preocupações dos professores com os aspectos apontados, dão pistas de que há o reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade de se trabalhar com o que surge no entorno do processo de aprendizagem dos conteúdos específicos, pois esses aspectos interferem e influenciam a aprendizagem de tais conteúdos.

AS FORMAS DE CORRIGIR E AVALIAR

Referem-se às ações e posturas do professor no processo de correção e avaliação que afetam as formas de pensar, a produção acadêmica e a percepção que o aluno tem de si mesmo. Destacou-se, nos comentários dos alunos, mais o processo de correção do que propriamente a avaliação, evidenciando a importância da intervenção pedagógica no processo de correção. Nesses momentos, sentimentos de tranquilidade ou tensão faziam-se presentes e afetavam as formas de pensar e agir dos alunos. Nas situações em que não havia clareza na correção e as explicações, por parte dos professores, eram insuficientes, foram observados sentimentos de insegurança, que levaram a ações pouco eficientes e produtivas por parte dos alunos.

Dantas (1992) denomina de *circuito perverso* da emoção a tendência de esta “surgir nos momentos de incompetência, e então, devido ao seu antagonismo estrutural com a atividade racional, provocar ainda maior insuficiência” (p. 89). A contribuição aqui está em refletir sobre as condições que permitem que a função cognitiva flua livremente, ou a iniba. Nos comentários feitos pelos alunos, tendo como referência as situações vivenciadas em sala de aula, evidenciou-se que a proximidade do professor – indo de mesa em mesa, atendendo ao chamado dos alunos, vendo a forma como estão realizando as atividades, dando dicas, incentivando, corrigindo, explicando – produzia mais segurança e compreensão, trazendo sentimentos de acolhimento, respeito e consideração que eram importantes para que a atividade fluísse mais livremente.

A REPERCUSSÃO NA RELAÇÃO ALUNO-OBJETO DE CONHECIMENTO

Este aspecto revelou como as diferentes práticas pedagógicas influenciavam a relação dos alunos com os objetos de conhecimento. Enfatizou a qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, a mediação

do professor. A forma como ele atuava, como explicava e a sua postura diante das situações foram aspectos apontados que interferiram na compreensão do aluno e no tipo de relação que este estabelecia com os objetos de conhecimento.

A ação do professor, através das práticas pedagógicas, determinou, segundo os alunos, o gostar ou não de escrever, gostar de matemática, de geografia, etc., destacando a sua função mediadora. Em muitos comentários, as práticas pedagógicas dos professores repercutiram na confiança dos alunos em si mesmos. Alguns comentários destacaram a percepção do aluno em escrever mais, errar menos, entender bem, estar mais organizado, desenvolver novas habilidades, aprender e não esquecer mais, estabelecer novas relações, etc. Eles percebiam-se melhores, explicitando uma satisfação com o produto final. Certamente tais percepções favorecem a construção de uma boa relação com o objeto de conhecimento em questão. Há uma estreita ligação apontada por todos os grupos de alunos investigados entre o entender/aprender e o gostar de fazer.

Outro aspecto a se destacar é a influência da função social dos conteúdos, referindo-se a propostas que exploraram temáticas sociais, que investiram no desenvolvimento de habilidades e de conceitos por meio de situações relativas ao mundo em que se vive. Por exemplo, escrever tipos de textos que circulam socialmente, trabalhar porcentagens a partir de estatísticas nacionais, aprimorar a leitura de mapas discutindo localidades relevantes para o atual contexto, etc. possibilitam ampliar o interesse e envolvimento dos alunos, despertando sentimentos positivos em relação à aprendizagem e aos conhecimentos que estão sendo produzidos.

As experiências vividas em sala de aula, que promoveram uma compreensão efetiva dos conceitos e noções trabalhadas, despertaram no aluno interesse e satisfação na realização das atividades; muitas vezes, foram capazes de promover experiências afetivas positivas, que marcaram, positivamente, a relação com o objeto de conhecimento.

Observou-se que os alunos, em todas as séries/anos investigados, estabeleciam uma relação entre a pessoa do professor e suas práticas pedagógicas, evidenciando que gostar do professor influencia o gostar do objeto de conhecimento.

Por outro lado, foi possível identificar que a baixa qualidade da mediação do professor afeta, negativamente, a relação do sujeito com a própria aprendizagem e, conseqüentemente, com o objeto de conhecimento em questão. Aulas pouco dinâmicas, professores que não consideram as necessidades dos alunos, não abrem espaço para a participação deles, acabam tornando-se

professores desconsiderados pelos alunos, igualmente. Estes perderam o interesse e não ouviam o que o professor tinha a dizer, pois também não eram ouvidos. Nesse sentido, evidenciou-se que a relação do aluno com a disciplina recebe influência direta da forma como o relacionamento professor-aluno se estabelece. Gostar do professor, muitas vezes, leva o aluno a gostar da disciplina e vice-versa. Quando o vínculo é positivo, a relação do aluno com a disciplina tende a ser, também, afetivamente positiva.

O vínculo com o professor interfere na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento; bem como as práticas pedagógicas que aumentam a probabilidade de sucesso do aluno têm uma influência importante na construção desta relação.

Da mesma forma, as interações entre os alunos também têm repercussão na relação sujeito-objeto de conhecimento. Ensinar e explicar para o outro contribui para a construção de uma percepção positiva em relação ao próprio desempenho.

Nesse sentido, torna-se evidente a importância da dimensão afetiva no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, pois

a partir da ampliação dos conhecimentos sobre a emoção e seus complexos processos de constituição, o conceito de homem centrado apenas na sua dimensão racional, típico da visão cartesiana, vem sendo revisto, em direção a uma concepção monista de constituição de ser humano, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente (LEITE, 2006, p. 17).

Assim, para compreender o indivíduo em sua complexidade, é necessário integrar as dimensões afetiva e cognitiva que o compõem.

A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O OBJETO DE CONHECIMENTO

Refere-se a aspectos que revelaram o conhecimento do professor em relação ao que está ensinando, como também à satisfação demonstrada por ele em relação ao que faz. Parte dos dados apontou que os alunos percebiam a forma de o professor lidar com a sua disciplina e com o ensino de maneira geral. Alguns comentários evidenciaram o quanto esses aspectos interferiam no interesse e na vontade de aprender dos alunos. A relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento revelou-se na satisfação e envolvimento demonstrado no exercício de sua prática pedagógica. Foi possível identificar o poder de contágio que a satisfação e o envolvimento do professor exerciam sobre os alunos,

levando-os também a se envolverem. Nessa dinâmica interativa, o envolvimento do professor afetava a relação do aluno com o conhecimento e influenciava as suas preferências.

Na teoria walloniana o *poder de contágio das emoções* refere-se à tendência de propagação destas. Os adultos, no convívio com crianças, estão permanentemente expostos a um *contágio emocional*, e vice-versa. Wallon (1995a) afirma que

a emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares, ou mesmo antagônicos (p. 99).

É próprio nas relações entre as pessoas um contágio emocional ora negativo ora positivo. A partir dos dados coletados, foi possível constatar que a atuação dos professores contagia a atuação dos alunos, envolvendo-os, ou não, em sua aprendizagem. Segundo Wallon (1995a), promover um contágio emocional positivo contribui para um bom desempenho cognitivo.

Na relação entre professor e conhecimento destacaram-se o domínio que o professor tinha da matéria e quanto esse aspecto influenciava no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O domínio do professor em relação à matéria revelou-se, basicamente, de três formas: na admiração que o aluno tinha pelo professor; no valor que os alunos davam para as relações que o professor estabelecia entre os conteúdos e a realidade; e na forma como o professor organizava os conteúdos.

A admiração pelo professor foi construída em função do que ele sabia, do que pensava, do que fazia e como fazia. Tudo isso afetava a forma de o aluno envolver-se com a sua aprendizagem. A admiração gerada pelo domínio que o professor tinha da matéria foi explicitada em todas as séries/anos pesquisados.

A admiração pelo outro constitui-se em um aspecto importante para o *processo de diferenciação* entre o indivíduo e a outra pessoa. Por meio da *imitação*, a criança age segundo as qualidades e méritos que admira no outro, tomando-os como modelos (WALLON, 1995a, 1995b). Os alunos do último ano da Educação Infantil, ao falarem de sua professora, destacaram uma admiração que os levava a observá-la como modelo. Imitava-se o que a professora fazia para ser competente como ela.

Para os alunos da 4ª e 8ª séries e do 3º ano do Ensino Médio, a admiração em razão do domínio que o professor demonstrava da matéria manifestou-se nas relações que o professor estabelecia entre os conteúdos e destes com a realidade. Somente o professor que domina bem a sua disciplina tem possibilidades de fazer tais relações. Isso

contribuiu para aumentar o interesse e o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem.

A forma com que o professor organizava os conteúdos foi evidenciada pelos alunos da 8ª série e do 3º ano do Ensino Médio. Foi interpretada por eles como reveladora de um profundo conhecimento por parte do professor. Isso influenciou na qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, contribuiu para uma relação positiva entre aluno e objeto de conhecimento.

OS SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DO ALUNO EM RELAÇÃO AO PROFESSOR

O último aspecto que revelou a influência da dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem refere-se aos sentimentos e à percepção do aluno em relação ao professor. Tal aspecto relacionou-se a um conjunto de comentários que destacou a dimensão afetiva identificada no comportamento do professor, na sua relação com o aluno. Contemplou as características do comportamento do professor valorizadas pelos alunos como relevantes no processo de ensinar. A paciência foi uma delas. Ser paciente era repetir explicações e procedimentos, esperar o aluno, ter calma e transmitir calma. Ser brincalhão, divertido e ter senso de humor foram outros aspectos destacados pelos alunos. A descontração foi uma qualidade que, como a paciência, trazia leveza para as situações de dificuldade e tensão. A forma com que o professor tratava o aluno também foi evidenciada e ganhou um caráter diferente conforme a série/ano pesquisada. Com os alunos do último ano da Educação Infantil, destacaram-se em seus comentários os comportamentos de atenção e carinho por parte das professoras, elogiando-os e tranquilizando-os. Para os demais alunos, os comentários valorizaram o respeito, a consideração, a confiança e a coerência do professor.

Segundo Wallon (1995b), “dos 3 aos 6 anos o apego às pessoas é uma inextinguível necessidade para a pessoa da criança” (p. 206). Não só a necessidade do outro é intensa, como os cuidados dedicados pelo outro são fundamentais. A privação desses cuidados pode provocar “atitudes duradouras de insatisfação que podem marcar, não direi de maneira irrevogável, mas de maneira prolongada, o comportamento da criança nas suas relações com o meio que a rodeia” (WALLON, 1995c, p. 210). O autor destaca, nesta fase, um apego especial às pessoas da família, embora considere que, mesmo ao ingressar na escola e experienciar uma diversidade de relações sociais, a dependência da criança em relação ao outro ainda se prolonga no início do *estágio categorial*, que vai dos 7 aos 11/12 anos. Os dados sugerem que há uma busca de atenção e apego pelo professor. A necessidade de confirmação de seu trabalho e apoio às suas dificuldades

deve ser considerada pelo professor, a fim de fortalecer a dimensão afetiva que será preponderante no estágio seguinte – *da puberdade e da adolescência*.

Por outro lado, na fase da adolescência, Wallon (1995b) defende que há uma *oposição* que o jovem faz não propriamente ao outro, mas ao que ele representa – no caso das relações de sala de aula, o professor pode representar regras e controle. “Começa [...] por uma oposição, mas que visa menos às pessoas do que, através delas, os hábitos de vida de tal modo costumeiros, as relações de tal modo inveteradas, que até aí a criança nem sequer parecia dar pela sua existência” (p. 208). Alguns comentários dos alunos do 3º ano do Ensino Médio revelaram uma *oposição* que se traduz num movimento de diferenciação entre aluno e professor, visando garantir um espaço de independência e autonomia fundamentais para a construção da personalidade. Destaca-se que “o jovem parece querer distinguir-se dele [adulto] a todo custo [...]: não se trata de conformismo, mas de reforma e de transformação” (ibid., p. 208). Dér e Ferrari (2000) defendem que “o jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma” (p. 66).

Entretanto, Wallon ainda afirma que o jovem vivencia uma alternância entre o desejo de torna-se independente do adulto e a necessidade de ser orientado por ele em suas escolhas. Foi possível observar este processo por meio dos comentários dos alunos do 3º ano do Ensino Médio que destacaram que certa distância possibilita crescimento, pois dá espaço para a individualidade do aluno, mas os aproxima, sendo a experiência do professor uma referência muitas vezes importante.

Observou-se, a partir do recorte dos dados apresentados, que, ao longo da escolarização, os alunos nas diferentes séries/anos interpretaram os acontecimentos da sala de aula comentando como são afetados por eles, expressando a respeito das sensações agradáveis ou desagradáveis que eles provocavam. Compreender o domínio afetivo e seu papel no desenvolvimento humano é importante para entender a sua forma de manifestação e a sua influência na dinâmica da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Wallon estuda o funcionamento humano segundo uma visão integradora de todos os aspectos que o compõem. Defende a ideia de integração entre três *campos funcionais*: o *afetivo*, o *cognitivo* e o *motor*, que exercem, ao longo do desenvolvimento humano, uma relação de influência e dependência, integrando-se na constituição de um quarto campo funcional, que denominou *da pessoa*.

Conforme o conceito de *alternância e preponderância* de Wallon, a afetividade incorpora as conquistas da

dimensão cognitiva e vice-versa. De maneira diferente da criança, o jovem apoia-se em consistentes argumentos intelectuais. Assim, é fundamental promover uma relação de complementaridade entre os aspectos afetivos e cognitivos, a fim de que a aprendizagem ocorra de fato. “O professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa” (ALMEIDA, 2004, p. 126).

A escola é um espaço privilegiado de interação social, onde o trabalho com o conhecimento sistematiza-se, promovendo o contato com a cultura e suas ferramentas, possibilitando a apropriação de uma diversidade de recursos de aprendizagem. Portanto, a escola é um espaço de aprendizagem do mundo, dos conteúdos, de si e do outro. O papel do outro na constituição da pessoa é um aspecto central na teoria walloniana. Em cada um dos estágios está em jogo um aspecto da construção da pessoa que acontece a partir de um intenso *processo de diferenciação*.

No primeiro estágio, denominado *impulsivo-emocional*, o processo de diferenciação é corporal. No estágio seguinte – *sensorio-motor e projetivo* – amplia-se a diferenciação do eu relacionada agora aos objetos. No *personalismo*, a diferenciação se dá entre o eu e os outros. No estágio *categoriais*, é intensa a descoberta sobre as coisas do mundo. O último estágio – *da puberdade e da adolescência* – é o período em que a descoberta se dá na direção dos valores, ideias, sentimentos de si mesmo e do outro. O processo de diferenciação eu-outro realiza-se num patamar mais sofisticado do ponto de vista intelectual.

Mahoney (2004) apresenta uma síntese interessante desse processo de constituição da pessoa, conforme cada estágio. No impulsivo-emocional, a diferenciação refere-se a “o que sou?”; na sequência, a questão envolve o “eu sou diferente dos objetos”; e depois “eu sou diferente dos outros”. O processo de diferenciação encaminha-se, posteriormente, para “o que é o mundo?” e, no último estágio, a diferenciação refere-se a “quem sou eu? quais são os meus valores? quem serei no futuro?” (p. 22-23).

Wallon (1995a), em sua teoria, destaca o conceito de diferenciação como central. Observa-se que, nos dois primeiros estágios, o processo de diferenciação ocorre na direção da construção do eu corporal. No *personalismo* (terceiro estágio) e no *estágio da puberdade e da adolescência* (quinto e último estágio) a construção é do eu psíquico.

Após o *personalismo*, os sujeitos têm condições de se perceberem como únicos, com diversas possibilidades, pertencentes a grupos e conjuntos diferentes. Têm condições de se classificarem de maneiras diversas, segundo as variadas atividades e papéis assumidos, demonstrando uma evolução de seu pensamento. Neste

sentido, a diversidade das interações sociais torna-se importante, pois possibilita uma variedade de situações que exigem diferentes formas de atuação.

Os dados demonstraram que, em muitas situações, havia um contexto onde a atuação de todos era intensa e influenciadora da aprendizagem. Tanto os professores como os alunos tinham espaço para agir. Além disso, destacou-se uma intencionalidade na ação e uma consciência dos efeitos desta interação na aprendizagem e no desenvolvimento de cada sujeito envolvido.

Desta forma, conclui-se que as situações vivenciadas no contexto de sala de aula produzem uma diversidade de emoções e sentimentos: alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança, vergonha, constrangimento, raiva, medo, entusiasmo, envolvimento, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc. – tanto em professores como em alunos. Tais sentimentos e emoções afetam os processos de ensino e de aprendizagem e as relações entre os envolvidos.

Ter consciência desses mecanismos possibilita ao professor uma reflexão mais criteriosa sobre sua prática pedagógica, bem como adquirir maiores condições de identificar sentimentos e emoções que podem inibir/travar os processos cognitivos, além de poder agir de maneira diferenciada diante de explosões emocionais que alteram negativamente o ambiente escolar. É importante assumir que há, nas relações de sala de aula, uma troca de sentimentos e emoções, que deve ser objeto de reflexão.

Os dados demonstraram que, nas interações em sala de aula, através da linguagem, novas formas de manifestação afetivas vão se constituindo e significados e sentidos são produzidos. Os alunos constroem a imagem de si mesmos, percebem do que são capazes, identificam suas dificuldades, compreendem ou não os conteúdos, a partir das situações vivenciadas com os professores e dos sentimentos e emoções que elas produziram.

Foi possível identificar que a afetividade evolui, no decorrer dos anos, ganhando complexidade. Há um refinamento nas trocas afetivas e novas exigências vão sendo delineadas. Wallon destaca que as interações com o outro promovem avanços na forma do sujeito relacionar-se com o mundo físico e social, levando a novas formas de sentir e pensar. Em cada estágio de desenvolvimento há necessidades diferentes, que exigem formas de relacionamento diferentes, níveis de sensibilização e percepção distintos, induzindo sentimentos e emoções qualitativamente mais sofisticados. As exigências afetivas acompanham as exigências cognitivas e vice-versa.

As experiências escolares envolvem não só as informações sobre as coisas do mundo, mas também a forma como essas informações são expressas pelas pessoas e, ainda, as reações dessas pessoas em cada contexto. Os dados sugerem que as diferentes experiências vividas em

sala de aula determinam o tipo de influência que o ambiente terá sobre os alunos. Portanto, são as características e a qualidade da relação dos alunos com o ambiente escolar e o nível de compreensão que o aluno tem deste contexto que possibilitarão o desenvolvimento de processos mais sofisticados de atuação, envolvendo os domínios afetivo e cognitivo de maneira inter-relacionada.

É fundamental o olhar atento do professor, sua escuta, suas intervenções, traduzindo as expectativas dos alunos, suas dúvidas e necessidades. A escola é um local de interações sociais intensas e variadas e é neste espaço que os alunos desenvolvem suas possibilidades. Por isso, as confirmações a respeito do próprio trabalho, as respostas às suas dúvidas, as intervenções que motivam para a ação são fundamentais para que se sintam acolhidos em suas necessidades. Não se trata de esquecer os conteúdos, mas pensar num trabalho que passa pela qualidade da relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Suely Aparecida. Estágio categorial. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.) **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 51-58.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-142.
- CARVALHO, Karina A. P. Silva. **Bastão em punho: o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- COLOMBO, Fabiana Aurora. **Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.
- DELL'AGLI, Betania Alves Veiga. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem**. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- DÉR, Leila C. Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da puberdade e da adolescência. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 59-70.
- GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. **A afetividade na sala de aula**: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-24.

MAHONEY, A Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-24.

MERANI, Alberto L. **Psicologia y pedagogia**: las ideas pedagógicas de Henri Wallon. México (DF): Grijalbo, 1969.

SADALLA, Ana Maria F. Aragão. **Com a palavra, a professora**. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

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

TASSONI, E. Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995a.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995b.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Porto: Estampa, 1995c.

NOTAS

¹ A referência completa da pesquisa será incluída posteriormente.

² Na época da coleta de dados o Ensino Fundamental não havia sofrido a ampliação para 9 anos de duração.

³ Esse material passou por um processo de edição, antes de ser apresentado para os sujeitos, individualmente (os da Educação Infantil e 4ª série) ou em dupla (os da 8ª série e do Ensino Médio).

⁴ São cinco estágios: Impulsivo-Emocional (até 1 ano); Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 11 anos); Puberdade e Adolescência (11/12 anos em diante). Para saber mais detalhes sobre os estágios de desenvolvimento segundo Wallon, consulte-se Mahoney e Almeida (2000).

Artigo recebido em setembro 2011.

Aprovado em novembro 2012.