

Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*

Abigail Alvarenga Mahoney
Laurinda Ramalho de Almeida

Introdução

O objetivo primeiro deste texto é expor conceitos fundamentais da teoria walloniana para a compreensão da dimensão afetiva e de sua relevância no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Outro objetivo é suscitar reflexões sobre a prática daqueles que forem afetados pelo texto.

Os conceitos priorizados, decorrentes da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, serão:

- processo de integração em dois sentidos:
 - integração organismo-meio
 - integração dos conjuntos funcionais
- concepção de afetividade:
 - emoções
 - sentimentos
 - paixão
- evolução da afetividade:
 - o papel da afetividade nos diferentes estágios

Por que a seleção dessas questões?

- porque podem indicar possíveis direções, que consideramos essenciais para levar em conta quando se pretende um ensino-aprendizagem mais produtivo e mais satisfatório, tanto para o professor como para o aluno.

* Apresentado como minicurso na 27ª Reunião Anual da Anped, no GT Psicologia da Educação, em 2004.

O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante. Esses atores são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu até então; estão em desenvolvimento, processo que é aberto e permanente.

O processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores.

No pólo *ensino* temos um professor que, para atingir seus objetivos, deve ter clareza de alguns pontos:

- que confiar na capacidade do aluno é fundamental para que o mesmo aprenda;
- que, ao ensinar, está promovendo o desenvolvimento do aluno e o seu próprio;
- que, ao desempenhar todas as suas tarefas no cotidiano escolar, revela diferentes saberes (conhecimento específico de sua área e de como comunicá-la aos alunos, habilidades de relacionamento interpessoal, conteúdos da cultura) que são, no dizer de Tardif (2000, 2002), temporais, plurais e heterogêneos; esses saberes são construídos no tempo, na socialização familiar, escolar, profissional, numa integração cognitiva-afetiva (conhecimentos, concepções, crenças, valores);
- que as emoções e os sentimentos podem variar de intensidade, em função dos contextos, mas estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades.

No pólo *aprendizagem* temos um aluno que:

- busca a escola com motivações diferentes;
- tem características próprias, conforme o seu momento de desenvolvimento;
- tem saberes elaborados nas suas condições de existência;
- funciona de forma integrada: dimensões afetiva-cognitiva-motora imbricadas.

O grande desafio do professor, que teve uma formação na qual sua integração não foi levada em conta, é enxergar seu aluno em sua totalidade e concretude.

Ambos, professor e aluno, participam de vários meios, entre eles a escola:

- a escola é um meio fundamental para o desenvolvimento do professor e do aluno, ao dar oportunidades de participação em diferentes grupos;
- nesse meio, professor e aluno são afetados um pelo outro, e, ambos, pelo contexto onde estão inseridos;
- a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica a ambos, e isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem:
 - no aluno, pode gerar dificuldades de aprendizagem;
 - no professor, gera insatisfação, descompromisso, apatia, podendo chegar ao *burnout*, prejudicando sua atividade. Codo (2000, p. 241) apresenta o *burnout* – estresse laboral – como mal que afeta, com maior frequência, profissionais da área da educação e da saúde:

podemos resumir a situação da seguinte maneira: o trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, desgasta-se, não agüenta mais, entra em *burnout* (...). O que as pesquisas têm demonstrado é que o *burnout* ocorre em trabalhadores altamente motivados.

A escolha de Henri Wallon para iluminar a questão da afetividade no processo ensino-aprendizagem decorre de várias razões.

- Sua teoria psicogenética dá uma importante contribuição para a compreensão do processo de desenvolvimento e também contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Dá subsídios para compreender o aluno e o professor, e a interação entre eles.
- Ao focalizar o meio como um dos conceitos fundamentais da teoria, coloca a questão do desenvolvimento no contexto no qual está inserido, e a escola como um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do aluno e do professor.
- Estabelece uma relação fecunda entre Psicologia e Educação. Na aula inaugural no Collège de France, na cadeira Psicologia e Educação da Criança, criada por Pièron em 1937, afirma Wallon: “Entre a Psicologia e a Educação as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou arte aplicada”. Ou seja, Psicologia e Pedagogia constituem momentos complementares de uma mesma atitude experimental.
- Embora não sendo um pedagogo, toda sua obra está impregnada de elementos que permitem elaborar uma proposta de educação, o que levou Snyders

a afirmar, ao homenageá-lo por ocasião do centenário de seu nascimento, no 2º Congresso Internacional de Psicologia da Criança, realizado em Paris, em 1979:

Se chamamos pedagogia o que encontramos em Comenius, em Rousseau ou em Makarenko, isto é, uma teoria geral unida aos meios precisos e minuciosos para praticá-la, segundo as circunstâncias, as idades e as diferentes disciplinas, não estou seguro de que o que encontramos em Wallon seja pedagogia. (...) o que aprecio nele é o que gostaria de evocar hoje: Wallon me parece o homem que mostra que uma pedagogia progressista pode existir, que nos garante sua existência e que nos explica em que circunstâncias e a que preço. (Snyders, 1979, pp. 99-100)

• Colocou suas idéias de psicólogo e de educador a serviço da reformulação do ensino francês, colaborando no Projeto Langevin-Wallon: o Projeto foi o resultado do trabalho, por três anos (1945 a 1947), de uma Comissão de vinte membros, nomeados pelo Ministério da Educação Nacional, com a incumbência de reformar o sistema de ensino francês após a Segunda Guerra (durante a qual Wallon trabalhara na Resistência Francesa). Inicialmente, o físico Paul Langevin foi designado presidente da Comissão, e, após sua morte, a presidência ficou a cargo de Wallon. A diretriz norteadora do Projeto foi construir uma educação mais justa para uma sociedade mais justa. As ações propostas repousam sobre quatro princípios:

– *Justiça* – Qualquer criança, qualquer jovem, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas, tem igual direito ao desenvolvimento completo: a única limitação que pode ter é a de suas próprias aptidões.

– *Dignidade igual de todas as ocupações* – Todas as ocupações, todas as profissões se revestem de igual dignidade, ou seja, o trabalho manual e a inteligência prática não podem ser subestimados. A educação não deverá fomentar o predomínio da atividade manual ou intelectual em função de razões de origem de classes ou étnicas.

– *Orientação* – O desenvolvimento das aptidões individuais exige primeiro orientação escolar, depois orientação profissional.

– *Cultura geral* – Não pode haver especialização profissional sem cultura geral. Em um estado democrático, no qual todo trabalhador deve ser um cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo para a compreensão dos problemas mais amplos; só uma sólida cultura geral libera o homem dos estreitos limites da técnica; a cultura geral aproxima os homens, enquanto a cultura específica os afasta.

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon

Algumas considerações iniciais:

- É difícil abranger, com uma só teoria, toda a complexidade dos fenômenos estudados; se, por um lado, ela ilumina alguns aspectos desses fenômenos, outros ficam obscurecidos.

- Os conceitos, princípios e direções expressos na teoria de desenvolvimento de Henri Wallon são instrumentos que nos auxiliam na compreensão do processo de constituição da pessoa, no movimento que vai do bebê ao adulto de sua espécie, conforme os modelos que a cultura do seu tempo disponibiliza.

- A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas idéias, novos valores. Na medida em que a teoria de desenvolvimento descreve características de cada estágio, está também oferecendo elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino-aprendizagem mais produtivo, propiciando ao professor pontos de referência para orientar e testar atividades adequadas aos alunos concretos que tem em sua sala de aula. A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características, conforme se apresentem em seus alunos concretos, e as atividades de ensino.

- Daí a importância de o professor encarar a teoria como um conjunto sistematizado de proposições hipotéticas a serem constantemente testadas, verificadas no confronto com os resultados do processo ensino-aprendizagem do aluno, na situação concreta de sala de aula. Assim, ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem.

- Nesse sentido, uma teoria de desenvolvimento assume três funções paralelas e complementares: dá previsibilidade à rotina, oferece subsídios para o questionamento e o enriquecimento da prática e da própria teoria, possibilita alternativas de ação com maior autonomia e segurança.

Na teoria psicogenética de Wallon, o eixo principal no processo de desenvolvimento é a integração, em dois sentidos:

- Integração organismo-meio
- Integração cognitiva-afetiva-motora

Integração organismo-meio

Partindo de uma perspectiva psicogenética, a teoria de desenvolvimento de Wallon assume que o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais. O foco da teoria é essa interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais. Afirma Wallon:

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do meio!... (Wallon, 1995, p. 210)

Nessa citação, Wallon coloca a questão do desenvolvimento no contexto no qual o indivíduo está inserido – a realização do potencial herdado geneticamente por um indivíduo vai depender das condições do meio, que podem modificar as manifestações das determinações genotípicas; o que é melhor explicitado na citação que se segue:

Deste modo, na criança, opõem-se e implicam-se mutuamente fatores de origem biológica e social (...). O objetivo assim perseguido não é mais do que a realização daquilo que o genótipo, ou gérmen do indivíduo, tinha em potência. O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de disposições que ele tem desde o momento de sua primeira formação. A realização desse plano é necessariamente sucessiva, mas pode não ser total e, enfim, as circunstâncias modificam-na mais ou menos. Assim, distinguiu-se do genótipo, o fenótipo, que consiste nos aspectos em que o indivíduo se manifestou ao longo da vida. A história de um ser é dominada pelo seu genótipo e constituída pelo seu fenótipo. (Wallon, 1995, pp. 49-50)

No conjunto da obra de Wallon, segundo Nadel-Brulfert (1986), aparecem três grandes categorias de distinções entre tipos de meios:

- a 1ª distinção refere-se ao tipo de intercâmbio entre os meios físico-químico, biológico e social;
- a 2ª distinção, específica da espécie humana, e complementar à primeira, indica a superposição do meio social ao meio físico;
- a 3ª distinção, também específica da espécie humana, refere-se a dois tipos de meios: meio físico, espacial e temporalmente determinado, que é o das reações sensório-motoras, dos objetivos atuais, da inteligência das situações e meio fundado sobre a representação, no qual as situações são simbólicas e implicam a utilização de conceitos.

Wallon afirma que o estudo da criança exige o estudo do meio ou dos meios em que ela se desenvolve. Sobre o meio, conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias nas quais se desenvolvem as pessoas, esclarece ele:

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (Wallon, 1975, pp. 164, 165, 167)

Integração afetiva-cognitiva-motora

Duas afirmações de Wallon são esclarecedoras da discussão que vamos fazer sobre afetividade, *de per si*:

As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício...

Os domínios funcionais entre os quais se dividirão o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa. (Wallon, 1995, pp. 131 e 135)

Os conjuntos ou domínios funcionais são, portanto, constructos de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que é inseparável: a pessoa.

O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão – e será detalhado oportunamente.

O conjunto ato motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem.

O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários.

A pessoa – o quarto conjunto funcional – expressa a integração em todas as suas inúmeras possibilidades.

Outras características do processo de desenvolvimento como um todo que vão se expressar no desenvolvimento do conjunto afetivo:

- *do sincretismo para a diferenciação*

Todos os conjuntos funcionais revelam-se inicialmente de forma sincrética, isto é, apresentam uma forma nebulosa, global, difusa, sem distinção das relações que as unem.

No caso específico do conjunto afetividade, ele tem sua origem nas sensibilidades internas de interocepção (ligadas às vísceras) e de propriocepção (ligadas aos músculos), que são responsáveis pela atividade generalizada do organismo. Essas sensibilidades, junto com as respostas dos outros do seu entorno – sensibilidade de exterocepção (ligada ao exterior) –, vão provocando sentimentos e emoções cada vez mais específicos: medo, alegria, raiva, posteriormente ciúmes, tristeza, etc.

- *da alternância na predominância dos conjuntos*

Em cada estágio de desenvolvimento (Wallon propõe os seguintes estágios: impulsivo-emocional – 0 a 1 ano; sensório-motor e projetivo – 1 a 3 anos; personalismo – 3 a 6 anos; categorial – 6 a 11 anos; puberdade e adolescência – 11 anos em diante), um dos conjuntos predomina; isto é, fica mais em evidência, embora os outros também estejam presentes numa relação recíproca e complementar. Assim é que o conjunto afetivo está mais evidenciado nos estágios do personalismo, e da puberdade e adolescência.

- *da alternância de direções*

Em cada estágio de desenvolvimento há uma alternância de movimentos ou direções. No impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência o movimento é para dentro, para o conhecimento de si. Já no sensório-motor e projetivo e categorial o movimento é para fora, para o conhecimento do mundo exterior.

Aproximando esses dois princípios: *alternância funcional e predominância funcional* podemos afirmar que, quando a direção é para si mesmo (centrípeta), o predomínio é do afetivo. E quando a direção é para o mundo exterior (centrífuga), o predomínio é do cognitivo.

Na discussão sobre afetividade, cabe uma observação de Kirouac (1994), ao analisar a problemática da área da psicologia da emoção. O estudo da emoção, considerado marginal, supérfluo, não científico durante muito tempo, sofre uma mudança de interesse a partir da década de 70, quando surgem estudos empíricos e teóricos aceitando os estados internos como variáveis explicativas do comportamento. Tais estudos vão tratar de dimensões críticas da emoção: emoção como experiência subjetiva e como comportamento expressivo; os mecanismos fisiológicos e as situações indutoras das emoções. As dificuldades maiores enfrentadas pelos estudiosos dessa área referem-se à falta de consenso nas definições, à falta de precisão e clareza na linguagem, e ao fato de diferentes enunciados abordarem apenas um aspecto limitado da emoção. Apesar de todas as dificuldades enumeradas, há um certo acordo para discriminar emoções de outros processos afetivos:

- processos afetivos são todos os estados que fazem apelo a sensações de prazer/desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/desagradáveis;
- emoção é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar que têm um começo preciso, é ligado a um objeto específico e de duração relativamente breve e inclui ativação orgânica.

A discussão trazida por Kirouac (ibid.) reforça a necessidade do refinamento de conceitos e proposições. Considerando que um dos papéis da teoria é tornar as definições cada vez mais claras, vamos nos centrar na teoria de desenvolvimento de Henri Wallon para uma elucidação mais precisa.

Afetividade

– Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis;

- Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta;
- A teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão;
- Os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes;
- Na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão, da ativação do autocontrole.

Emoção

- É a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico;
- Emoções são sistemas de atitudes, reveladas pelo tônus. Atitude é a expressão da combinação entre tônus (nível de tensão muscular) e intenção; cada atitude é associada a uma ou mais situações;
- A emoção aparece desde o início da vida, com os espasmos do recém-nascido. Estes não são apenas um ato muscular, de contração dos aparelhos musculares e viscerais: existe bem-estar ou mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. Tensão é provocada pela energia retida e acumulada: riso, choro, solução aliviam a tensão dos músculos;
- Das oscilações viscerais e musculares vão se diferenciando as emoções: medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza. A cada uma, passa a corresponder um padrão postural, que libera ou concentra energia com maior ou menor intensidade, e depende de automatismos específicos que emergem pela maturação funcional: reação à queda, à falta de apoio, à estimulação labiríntica, etc.
- A emoção dá rapidez às respostas, de fugir ou atacar, em que não há tempo para deliberar. É apta para suscitar reflexos condicionados;
- A emoção é uma forma concreta de participação mútua, é uma forma primitiva de comunhão, que se apresenta nos ritos coletivos, que funde as relações interindividuais, que funde os indivíduos e as circunstâncias exteriores;
- É também um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si;
- A emoção é determinante na evolução mental: a criança responde a estímulos musculares (sensibilidade proprioceptiva), viscerais (sensibilidade

interoceptiva) e externos (sensibilidade exteroceptiva). Esse movimento mostra como a sensibilidade da criança se estende ao ambiente. Passa a reproduzir os traços dos estímulos do ambiente, e o contato com o mundo tende a afinar, tornar mais precisas, mais adequadas essas reproduções;

– A tendência do sincretismo para a diferenciação está presente na emoção:

- sincretismo subjetivo quando não sabe como se distinguir das outras pessoas;
- sincretismo objetivo quando não sabe como se distinguir das coisas do ambiente;

– A emoção estimula mudanças que tendem a diminuí-la, ao propiciar o desenvolvimento cognitivo;

– Há um antagonismo entre emoção e atividade intelectual (antagonismo de bloqueio):

- o aparecimento de uma imagem que resulte da comparação ou de uma previsão só poderá nascer reduzindo gradualmente as reações posturais, isto é, as emoções;
- sempre que voltarem a dominar as atitudes afetivas a imagem se confundirá;
- portanto, predomínio cognitivo: imagens mais claras; predomínio afetivo: imagens menos claras.

Sentimento

– Corresponde à expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção;

– Opõe-se ao arrebatamento, que é uma emoção autêntica: tende a reprimi-la, impor controles e obstáculos que quebrem sua potência. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem, que multiplicam as tonalidades, as complicitades tácitas ou subentendidas;

– O adulto tem maiores recursos de expressão representacional: observa, reflete antes de agir; sabe onde, como e quando se expressar; traduz intelectualmente seus motivos ou circunstâncias.

Paixão

– Revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção;

- Não aparece antes do estágio do personalismo;
- Caracteriza-se por ciúmes, exigências, exclusividade.

O papel da afetividade nos diferentes estágios

A dimensão temporal do desenvolvimento que vai do nascimento até a morte está distribuída em estágios que expressam características da espécie e cujo conteúdo será determinado histórica e culturalmente.

Cada estágio, na teoria de Wallon, é considerado como um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa.

Como a criança chega ao adulto, do ponto de vista afetivo?

- No 1º estágio – *impulsivo-emocional* (0 a 1 ano) – a criança expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados, respondendo a sensibilidades corporais: proprioceptiva (sensibilidade dos músculos) e interoceptivas (sensibilidade das vísceras).

O recurso de aprendizagem nesse momento é a fusão com outros. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contactos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao seu cuidador, que segure, carregue, que embale. Através dessa fusão, a criança participa intensamente do ambiente e, apesar de percepções, sensações nebulosas, pouco claras, vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação.

- No 2º estágio – *sensorio-motor e projetivo* (1 a 3 anos) –, quando já dispõe da fala e da marcha, a criança se volta para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva) para um intenso contacto com os objetos e a indagação insistente do que são, como se chamam, como funcionam.

O processo ensino-aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos.

- No 3º estágio – *personalismo* (3 a 6 anos) – existe outro tipo de diferenciação – entre a criança e o outro. É a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto.

O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais a atraiam. O adulto

será o recipiente de muitas respostas: *não; não quero; não gosto; não vou; é meu*. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que a criança as expresse.

Como, neste estágio – personalismo –, a direção é para si mesma, a criança aprende principalmente pela oposição ao outro, pela descoberta do que a distingue de outras pessoas. Como agora está se descobrindo como diferente dos outros, está rompendo com o sincretismo entre ela e os outros. O tipo de afetividade que facilita essas aprendizagens comporta oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação, lembrando que são recursos de desenvolvimento.

- No 4º estágio – o *categorial* (6 a 11 anos) – a diferenciação mais nítida entre o eu e o outro dá condições mais estáveis para a exploração mental do mundo externo, físico, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo em categorias bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesma.

Nesse estágio, que coincide com o início do período escolar, a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, idéias. O predomínio é da razão. Esse predomínio vai se expressar em representações claras, precisas, que se transformarão, com o tempo – é um processo longo –, em conceitos e princípios. Levar ou não em consideração o que o aluno já sabe, o que precisa saber para dominar certas idéias, os exercícios necessários, formas de avaliação, revelam sentimentos e valores e favorecem ou não essa descoberta do mundo.

Outro ponto importante é saber e aceitar que todo conhecimento novo, não familiar, implica, na sua aprendizagem, um período de imperícia, resultante do sincretismo inicial. Esse sincretismo inicial vai se desmanchando com as atividades propostas, mas é importante considerá-lo como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. À medida que ele evolui, a imperícia é substituída pela competência.

- No 5º estágio – *puberdade e adolescência* (11 anos em diante) – vai aparecer a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamentos, e para isso se

submete e se apóia nos pares, contrapondo-se aos valores tal qual interpretados pelos adultos com quem convive. O domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração, nas quais a dimensão temporal toma relevo, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência.

Na puberdade e adolescência, o recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre idéias, sentimentos, valores próprios e do outro, adulto, na busca para responder: *quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro?*, que é permeada por muitas ambigüidades.

O processo ensino-aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que permite a expressão e discussão dessas diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias.

Não esquecer que em todos os estágios a forma de a afetividade facilitadora se expressar no processo ensino-aprendizagem exige a existência, a colocação de limites. Limites que facilitam o processo ensino-aprendizagem, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos, são também uma expressão de afetividade.

Mas, e o *adulto*, que representa o pólo ensino no processo ensino-aprendizagem?

Nessa fase, apesar de todas as transformações ocorridas nas anteriores, ele se reconhece como o mesmo e único ser. É capaz de afirmar com certa segurança: *Eu sei quem eu sou*. Ou seja, conhece melhor suas possibilidades, suas limitações, seus pontos fortes, suas motivações, seus valores e sentimentos, o que cria a possibilidade de escolhas mais adequadas nas diferentes situações de vida. Ser adulto significa ter desenvolvido uma consciência moral: reconhecer e assumir com clareza seus valores e dirigir suas decisões e escolhas de acordo com eles. É essa definição de valores e compromissos com eles que marca o fim da adolescência, cuja característica primordial foi a luta por essa definição. Com maior clareza de seus valores, o adulto estará mais livre e com mais energias para voltar-se para o outro, para fora de si, em condições de acolher o outro solidariamente e a continuar a se desenvolver com ele. Esse é um indicador de amadurecimento: conseguir um equilíbrio entre “estar centrado em si” e “estar centrado no outro”, um equilíbrio nas direções para dentro – conhecimento de si – e para fora – conhecimento do mundo. Daí a importância do professor adulto: tem melhores condições para o acolhimento do outro, de seus alunos e de seus pares.

Reflexões compartilhadas sobre afetividade e processo ensino-aprendizagem à luz da teoria de Wallon¹

No processo de desenvolvimento (em aberto, contínuo), os princípios que regulam os recursos de aprendizagem são os mesmos, na criança e no adulto, porém com tempos e aberturas diferentes:

- *Do sincretismo para a diferenciação*

– O início de qualquer aprendizagem nova caracteriza-se pelo sincretismo, passando gradativamente para a diferenciação;

– O período do sincretismo caracteriza-se pela imperícia, que será substituída gradativamente pela competência ao acompanhar o processo de diferenciação.

- *Imitação*

Instrumento poderoso de aprendizagem para a criança (adultos, colegas, amigos, professores são modelos) e para o adulto, em situações novas (professores antigos, colegas são modelos). O processo de imitação mantém uma relação dialética com o processo de oposição, iniciando-se com os jogos de alternância, avançando na fase do personalismo e continuando pela vida inteira.

- *Acolhimento*

Importante em qualquer idade: acolhimento da criança e do jovem pelo grupo familiar, grupo de amigos, grupo de colegas, professores; acolhimento do professor pela direção, pelos seus pares, pelo seu entorno, pelos seus alunos. A sala de aula – uma oficina de relações – é/não é um espaço de acolhimento.

- *Desenvolvimento dos conjuntos funcionais*

O desenvolvimento afetivo – cognitivo – motor tem ritmos diferentes conforme a relação orgânico-social se expressa em cada indivíduo, e as atividades precisam corresponder a esses ritmos. O ritmo deve ser respeitado e não avaliado. Em cada estágio temos uma pessoa completa, com possibilidades e limitações próprias.

- *Situações conflituosas*

Como a emoção é contagiosa, o comportamento do aluno interfere na dinâmica da classe e no professor. O professor, como adulto mais experiente, centrado em si e no outro, de forma equilibrada, com maiores recursos para controle das emoções e sentimentos, pode colaborar para a resolução dos conflitos,

1 No minicurso, a última atividade foi refletir com os participantes (a maioria professores de diferentes níveis de ensino) os aspectos discutidos que mais os afetaram.

não esquecendo que o conflito faz parte do processo ensino-aprendizagem, pois é constitutivo das relações. A qualidade da relação é revelada pela forma como os conflitos são resolvidos.

- *Ensino-aprendizagem, faces de uma mesma moeda*

Uma dificuldade de aprendizagem é, igualmente, um problema de ensino, e sua análise deve focalizar a relação ensino-aprendizagem como uma unidade, sem culpabilização de um ou de outro.

Quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor.

- *Processo ensino-aprendizagem*

– Comporta fluxos e refluxos, certezas e dúvidas; tal como o desenvolvimento, é um processo em aberto, portanto sujeito a reformulações constantes.

– Na relação professor-aluno, o papel do professor é de mediador do conhecimento. A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno.

– Queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir.

- *Uma teoria é um recurso para o professor*

– Uma teoria auxilia no planejamento do ensino levando em conta as características individuais (referentes ao aluno e ao professor), o contexto e as atividades propostas.

– Além da teoria, o planejamento deve incluir os dados da experiência que o professor traz, decorrente de uma observação sensível no seu contato com o aluno.

– A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon propõe estágios, com as características registradas no quadro que se segue. Cabe observar que:

- a idade não é o indicador principal do estágio;
- cada estágio é um sistema completo em si;
- as características propostas para cada estágio se expressam através de conteúdos determinados culturalmente;
- o desenvolvimento pressupõe um processo constante de transformações, durante toda a vida.

Teoria psicogenética de Henri Wallon

| Estágio | Predominância do conjunto funcional e da direção ² | Indicadores | Principais aprendizagens | Principais recursos de aprendizagem |
|---|---|---|--|---|
| Impulsivo (nascimento a 3 meses) e Emocional (3 meses a 1 ano) ¹ | <ul style="list-style-type: none"> - motor-afetivo - centrípeta (para o conhecimento de si) | <ul style="list-style-type: none"> - impulso: respostas às sensibilidade intero e proprioceptivas → atividade generalizada do organismo, movimentos reflexos e impulsivos; - simbiose fisiológica, afetiva e cognitiva (em prolongamento à simbiose fetal); - respostas à sensibilidade exteroceptiva → pela resposta do outro, atividades descoordenadas vão se transformando em realizações cada vez mais precisas para expressar bem-estar e mal-estar: medo, alegria, raiva, etc.; - movimentos descoordenados → movimentos expressivos – atividades circulares; - consciência corporal. | <ul style="list-style-type: none"> - "o que sou?" - recorte corporal | <ul style="list-style-type: none"> - fusão com o outro |
| Sensorio-motor (12 a 18 meses) e Projetivo (18 meses a 3 anos) | <ul style="list-style-type: none"> - cognitivo - centrífuga (para o conhecimento do mundo exterior) | <ul style="list-style-type: none"> - marcha e fala; - movimentos instrumentais (praxias), comunicação simbólica; - exploração sistemática do real: pegar, montar, desmontar, nomear, identificar, localizar; - atividade circular mais elaborada: coordenação mútua dos campos sensoriais e motores (ajustamento do gesto aos seus efeitos); ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele; - movimentos projetivos: mimetismo, imitação e simulacro (prenúncios da representação). | <ul style="list-style-type: none"> - "eu sou diferente dos objetos" | <ul style="list-style-type: none"> - contato com diferentes espaços, situações e pessoas; - respostas às perguntas |
| Personalismo (3 a 6 anos) | <ul style="list-style-type: none"> - afetivo - centrípeta | <ul style="list-style-type: none"> - progresso das respostas à sensibilidade exteroceptiva; - três características marcantes nas relações interpessoais: <ul style="list-style-type: none"> • oposição ao outro (relações negativistas): recusa e reivindicação; • sedução ou idade da graça (relações sedutoras); • imitação (relações imitativas para usar o outro, que antes negou, como modelo para ampliar as competências). - inércia mental (totalmente absorvida por suas ocupações do momento, sem ter controle sobre mudanças ou fixação sobre elas) pode levar a: <ul style="list-style-type: none"> • atividade de instabilidade (reage indiscriminadamente aos estímulos exteriores); • atividade de perseveração (permanece na atividade, alheia aos estímulos exteriores); - aparecimento de ciúmes e paixão. | <ul style="list-style-type: none"> - "eu sou diferente dos outros" - consciência de si | <ul style="list-style-type: none"> - oportunidades variadas de convivência com outras pessoas (crianças ou adultos) - negação |

¹ As idades apresentadas são as indicadas pela teoria.

² A partir do primeiro estágio, a teoria se atreve ao jogo da predominância afetivo *versus* cognitivo.

| Estágio | Predominância do conjunto funcional e da direção | Indicadores | Principais aprendizagens | Principais recursos de aprendizagem |
|---|--|---|---|---|
| Categorial (6 a 11 anos) | <ul style="list-style-type: none"> – cognitivo – centrífuga | <ul style="list-style-type: none"> – disciplina mental de concentração, atenção (maturação dos centros nervosos de discriminação e inibição); – no plano motor: gestos mais precisos, elaborados mentalmente com previsão de etapas e conseqüências; – superação lenta do sincretismo – 2 etapas: <ul style="list-style-type: none"> • pensamento pré-categorial (até cerca de 9 anos), ainda marcado pelo sincretismo. O par é a unidade menor de pensamento (um par interage com outros pares, por vezes em seqüências extravagantes, podendo ocorrer encadeamento fabulatório); • pensamento categorial (a partir dos 9 anos): formação de categorias intelectuais. Tarefas essenciais de conhecimento: definir e explicar (um objeto se define quando se recorta e diferencia dos demais; só se explica quando as relações estão claras). Tarefa árdua, tanto a definição, como da explicação. – última e movimentada etapa que separa a criança do adulto; – fortalecimento do pensamento categorial; – apreensão da noção de tempo futuro completa a consciência de si; – alteração do esquema corporal; – ambivalência de sentimentos; – questionamentos de valores. | <ul style="list-style-type: none"> – “o que é o mundo?” – descoberta de semelhanças e diferenças entre objetos, idéias, representações. | <ul style="list-style-type: none"> – variedade de atividades; – ligação com o que já sabe; – imperícia como parte do processo. |
| Puberdade e Adolescência (acima de 11 anos) | <ul style="list-style-type: none"> – afetivo – centrípeta | <ul style="list-style-type: none"> – definição de valores; – comportamentos de acordo com os valores assumidos; – responsabilidade pelas conseqüências de seus valores e atos; – controle cortical sobre as situações que envolvem cognitivo-afetivo-motor. | <ul style="list-style-type: none"> – “quem sou eu? quais são meus valores? Quem serei no futuro?” – consciência temporal. – “eu sei que sou e o que esperam de mim”. | <ul style="list-style-type: none"> – oposição aos outros e às idéias; – vivência de valores. – convivência com pares |
| Adulto | <ul style="list-style-type: none"> – equilíbrio entre afetivo e cognitivo | | | <ul style="list-style-type: none"> – convivência com o outro; – experiências próprias se transformam em preceitos e princípios. |

Resumo

O texto discute conceitos fundamentais da teoria walloniana para a compreensão da dimensão afetiva e sua relevância no desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem. A primeira parte analisa o processo ensino – aprendizagem como unidade, na qual a relação interpessoal professor-aluno é fator determinante. Na segunda, é justificada a escolha dessa teoria para iluminar a questão da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Na terceira, é discutido o conjunto afetividade em seus vários componentes (emoções, sentimentos e paixão), bem como o seu papel nos diferentes estágios de desenvolvimento. Finalmente, é apresentado um quadro com as principais características dos estágios.

Palavras-chave: afetividade; teoria walloniana; afetividade e processo ensino-aprendizagem.

Abstract

The article discusses concepts from Henri Wallon's theory of development that are fundamental for the understanding of the affective dimension and its relevance to the development of the teaching-learning process. The first part analyses the teaching-learning process as a unity, in which the teacher-students interpersonal relationship is a determinant factor. The second part brings arguments to justify the choice of this theory to focus on the role of affectivity in the teaching-learning process. The third discusses the various components of affectivity (emotions, feelings, passion) and their function in the different stages of development. Finally, a table with the main characteristics of the stages is presented.

Key-words: affectivity; Henri Wallon's theory of development; affectivity and teaching-learning process.

Resumen

El artículo discute conceptos fundamentales de la teoría del desarrollo de Henri Wallon para la comprensión de la dimensión afectiva y su importancia para el desarrollo del proceso enseñar-aprender. La primera parte analiza el proceso enseñar-aprender como unidad, en la cual la relación interpersonal entre profesor y estudiantes es un factor determinante. En la segunda parte se justifica la opción por esta teoría para enfocar los componentes afectivos en el proceso enseñar-aprender. La tercera discute los varios componentes (emociones, sentimientos, pasión) de la afectividad y su función en las diversas etapas del desarrollo. Finalmente, se presenta una tabla con las características principales de las etapas.

Palabras claves: afectividad; teoría del desarrollo de Henri Wallon; afectividad y proceso enseñar-aprender.

Referências

- Codo, W. (coord.) (2000). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ/Brasília, Vozes. Conf. Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília.
- Kirouac, G. (1994). "Les émotions". In: Richele, M. et alii. *Traité de Psychologie Experimentale*. Paris, PUF.
- Nadel-Brulfert, J. (1986). "Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original?" In: Werebe, M. J. G. e Nadel-Brulfert, J. (org.). *Henri Wallon*. São Paulo, Ática.
- Snyders, G. (1979). Em que sentido podemos falar atualmente de uma pedagogia walloniana? *Enfance*, n. 5.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, n. 13, jan-abr.
- _____ (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Wallon, H. (1941-1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70.
- _____ (1959-1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Estampa.

*Recebido em novembro de 2004.
Aprovado em novembro de 2004.*

Abigail Alvarenga Mahoney
Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação da PUC-SP
E-mail: pedpos@pucsp.br

Laurinda Ramalho de Almeida
Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação da PUC-SP
Coordenadora da área de Educação do Centro de Pós-Graduação
das Faculdades Oswaldo Cruz.
E-mail: laurinda@pucsp.br