**A afetividade no processo de aprendizagem**

**por Henri Wallon.**

Sabemos que as emoções podem interferir no processo de aprendizagem e que é dever do educador mediador estimula-las de maneira correta, para que a criança aprenda a desenvolver suas habilidades expressivas e motoras, trabalhando a convivência social, a autoconfiança, o autocontrole, a tomada de decisões, desenvolvendo a ética, a responsabilidade e o respeito.

**Henri Wallon (1879-1962)**

O pioneiro deste conceito de aprendizagem ligado as emoções ou especificamente a afetividade foi o pesquisador Henri Wallon, que propôs colocar a afetividade em sua teoria como um dos aspectos centrais do desenvolvimento da criança.

Grandes estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), já atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que se aprofundou na questão. Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada. "O que é conquistado em um plano atinge o outro mesmo que não se tenha consciência disso".

Wallon propõe e defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam.

Assim como Piaget, Wallon divide o desenvolvimento em cinco etapas, são elas: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermediam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento. Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece.

**As três manifestações da afetividade segundo Wallon**

Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Quando alguém é assaltado e fica com medo, por exemplo, pode sair correndo mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir.   
  
 O sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta - ao comenta um momento de tristeza, por exemplo. Já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo.   
  
 Pelo fato de ser mais visível que as outras duas manifestações, a emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras. Ao observar as reações emotivas, ele encontra indicadores para analisar as estratégias usadas em sala de aula (leia a questão de concurso acima). "Se o professor consegue entender o que ocorre quando o aluno está cansado ou desmotivado, por exemplo, é capaz de usar a informação a favor do conhecimento, controlando a situação", explica Laurinda. Não é possível falar em afetividade sem falar em emoção, porém os dois termos não são sinônimos. Na próxima reportagem da série, você vai conhecer mais a fundo as teorias de Wallon sobre essa importante expressão, tida como o primeiro recurso de interação do indivíduo com o meio.

**Trecho de livro**

*"O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento."*   
Henri Wallon no livro *Do Ato ao Pensamento.*

**Conceito de Afetividade**

O termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

**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 ideias, 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, ideias 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.

• *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, soluço 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 cumplicidades 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, contatos 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 — *sensório-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 contato 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, ideias. 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 conside-   
ração o que o aluno já sabe, o que precisa saber para dominar certas ideias, 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, autoafirmação, questionamentos, e para isso se submete e se apoia 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 ideias, 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 ambiguidades.

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.

**Sobre afetividade e processo ensino-aprendizagem à luz da teoria de Wallon**

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 conflitivas*

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, 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 culpa 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.

Texto e pesquisa

Prof Marcos L Souza – Pedagogo – Historiador – Pesquisador – Escritor.

Referências Bibliográficas

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.