

## **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**

*Sérgio Antônio da Silva Leite*

*Elvira Cristina Martins Tassoni*

Ultimamente, vários estudos têm direcionado o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano. A partir de abordagens que dão ênfase nas interações sociais, destacando-se o papel determinante do outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo, tem se configurado uma tendência na consolidação de teorias que se baseiam numa visão mais integrada do ser humano.

A tradicional visão dualista do Homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, tem se manifestado em estudos sobre o comportamento a partir de uma visão cindida entre racional e emocional, pressupondo-se, geralmente, que o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano.

O advento de concepções teóricas, como a abordagem histórico-social, marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, na direção de uma interpretação monista, em que pensamento e sentimento se fundem, não mais possibilitando análises isoladas dessas dimensões. Tais interpretações têm provocado profundas modificações na Psicologia, seja enquanto área de produção científica, ou enquanto área que subsidia diversas práticas profissionais.

Na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A preocupação que se tinha com o "o que ensinar" (os conteúdos das disciplinas), começa a ser dividida com o "como ensinar" (a forma de, as maneiras, os modos).

## Algumas considerações teóricas

Muitos autores (Fernandez, 1991; Dantas, 1992; Snyders, 1993; Freire 1994; Codo e Gazzotti, 1999, entre outros) vêm defendendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem.

Algumas pesquisas (Pinheiro, 1995; Almeida, 1997; Pereira, 1998; Tassoni, 2000; Silva, 2001; Negro, 2001, entre outras) também vêm contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Tendo como pressupostos básicos as teorias de Wallon e Vygotsky, tais pesquisas, em linhas gerais, buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e as possíveis influências destes no processo de aprendizagem.

Mas, não se pode negar que, dentre os fenômenos psicológicos, os afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à metodologia de pesquisa e de análise. Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Engelmann (1978), por exemplo, faz uma profunda revisão terminológica quanto às variações semânticas, ao longo do tempo, das palavras e conceitos relacionados com as emoções, os sentimentos, os estados de ânimo, a paixão, o afeto e os estados afetivos, em diversos idiomas (francês, inglês, alemão, italiano e português). Esperava conseguir clarear e precisar as peculiaridades de significado de cada termo que, freqüentemente, são usados como sinônimos. Tinha a intenção de corrigir o caráter vago e a inadequação de seus usos, incluindo as próprias teorias psicológicas.

Concluiu que a maioria dos que investigaram ou pensaram a respeito dos fenômenos em discussão reconhecem a necessidade de estabelecer distinções entre eles, mas não há concordância a respeito de tal diferenciação. *"O fato, contudo, não é tão grave. Diversos autores podem discordar quanto à maneira de denominar certos fenômenos, ao mesmo*

*tempo em que existe um consenso quanto àquilo que está sendo tão mal denominado" (p. 38).*

Segundo o autor, "*os primeiros vocábulos a serem usados em obras teóricas referentes aos fenômenos em questão são precursores da palavra portuguesa paixão" (Engelmann, 1978, p. 23).* Todos eles, inicialmente, carregavam um significado ligado a sofrimento, dor, infelicidade, desgraça, mas foram sofrendo sucessivas transformações semânticas, atribuídas principalmente à variação de idiomas. As primeiras transformações destituíram o caráter negativo do termo, agregando ao seu significado, não só os estados de medo, cólera e vergonha, como também amor e calma. Outra transformação semântica veio a ser consolidada por Descartes, que trouxe um sentido de passividade ao termo paixão (em francês, passion).

Assim, diante dessa evolução histórica, os termos relacionados aos fenômenos afetivos foram sofrendo transformações conceituais, observando-se uma variação dependendo do autor e do idioma a ser considerado.

Apesar das dificuldades de conceituação que vêm acompanhando, historicamente, os fenômenos afetivos, Pino (mimeo) tem destacado com clareza que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito "*é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele" (p. 128).* Defende que os fenômenos afetivos, portanto, revelam como cada acontecimento da nossa vida repercute no íntimo de cada sujeito. Destaca que, de todos esses acontecimentos, os mais importantes são, sem dúvida, as reações e as atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo:

*" Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo" (idem, p. 130-131).*

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

Segundo Wallon, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional.

Wallon dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando, além disso, uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Busca, em sua psicogênese, articular o biológico e o social. Atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, não tem

*"meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage" (Wallon, 1971, p. 262).*

Wallon também estabelece uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. Para ele, *"a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento"* (idem, p. 91). Logo ao nascer, a criança manifesta um tipo de movimento totalmente ineficaz do ponto de vista da transformação do ambiente físico, que Wallon chamou de "impulsivo". Esses movimentos tornam-se expressivos, organizados e intencionais através da comunicação que se estabelece entre o bebê e o ambiente humano, por meio de respostas marcadas pela emoção. É, portanto, a partir das interpretações dos adultos que os gestos da criança ganham significado.

Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Segundo o autor (1968), as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas originam-se na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Wallon *"identifica emoções de natureza hipotônica, isto é,*

*redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica" (Dantas, 1992, p. 87).*

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação.

Como se pode observar, Wallon (1968) defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo. Através desta interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. Para Wallon (1978), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

Dantas afirma que, para o autor, é a atividade emocional que

*"realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem" (Dantas, 1992 p. 85-86).*

Wallon divide o desenvolvimento infantil em estágios. Observa-se que, em sua psicogênese, em cada um desses estágios a criança estabelece um tipo de interação,

tanto com o meio humano como com o físico. Em cada fase do desenvolvimento, os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento. Wallon destaca os conceitos de alternância e preponderância funcionais, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento:

*"Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação"(Galvão, 1996, p. 45).*

No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.

Outro autor que enfatizou, em seus estudos, a íntima relação entre afeto e cognição é Vygotsky. Denuncia que a separação desses dois aspectos

*"enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa" (1993, p. 6).*

No início da década de 30, voltou sua atenção para o estudo das emoções, na tentativa de combater a visão dualista da época. Aprofundou-se nos experimentos de vários pesquisadores, buscando traçar um percurso histórico a respeito do tema, identificando aspectos contraditórios e as transformações evolutivas que sofreu. Apontando as contribuições de cada um desses estudiosos, foi esboçando uma nova forma de entender as emoções humanas.

No final do século XIX e início do XX, as idéias de Darwin eram amplamente difundidas e os estudos referentes às emoções recebiam uma forte marca naturalista, tornando-se *"a ovelha negra entre os demais [temas] que integravam a psicologia da época"* (Vygotsky, 1998, p. 79). Estabelecia-se *"uma conexão geral entre as emoções do homem e as reações afetivas e instintivas correspondentes que se observam no reino animal"* (idem, p. 80).

Nessa época, a Psicologia encontrava-se sob grande influência das tradições religiosas e acolheu com simpatia as idéias darwinistas, apoiando que "*as paixões terrenas do homem, suas inclinações egoístas, suas emoções, relacionadas com as preocupações concernentes ao seu próprio corpo são, na verdade, de origem animal*" (idem).

Partindo de pressupostos que aproximavam o estudo das emoções às reações animais, sua compreensão funcionava de maneira retrospectiva, ou seja, as explicações para os movimentos expressivos humanos eram analisados como vestígios rudimentares de reações *animais*. Nesse sentido, "a curva da evolução das emoções tendia para baixo" (idem, p. 81). Quanto mais o homem avançava em desenvolvimento, mais extinguíam-se as expressões emocionais, impossibilitando o estudo das emoções especificamente humanas.

A maioria das teorias das emoções da época, concentrando-se nas manifestações orgânicas, não considerava o aspecto psicológico dos processos emocionais. Da mesma forma, não conseguiam explicar o desenvolvimento progressivo das mesmas, uma vez que muitos estudos estabeleciam uma ligação entre elas e os instintos animais.

Embora tenha partido de uma base biológica, Vygotsky defendeu que estados emocionais diferentes provocam reações orgânicas muito semelhantes. Delineava, portanto, uma abordagem enfatizando a questão do significado, afirmando que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzirem a emoção.

Para Vygotsky (1998), faltava uma perspectiva de desenvolvimento para a explicação das emoções. Procurava esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores pois, segundo ele, os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. Por isso, uma explicação puramente mecanicista das emoções, centrada exclusivamente nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores das emoções humanas.

Afirmou que as emoções "*isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo*" (Vygotsky, 1998, p. 94). Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destaca que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas mas, na verdade, sugere que existe um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido.

Admite que a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. Traz um enfoque histórico-cultural, afirmando que "*a atividade humana é explicada com referência a influências sociais e culturais e pela reconstituição de seu desenvolvimento histórico na filogenia e na ontogenia*" (apud Van Der Veer & Valsiner, 1996, p. 386). Isso não implica que Vygotsky descarte os argumentos das explicações mecanicistas e biológicas, mas mostra a necessidade de submetê-las à análise histórico-social, para tratar dos processos psicológicos superiores. Van Der Veer & Valsiner (1996) destacam que Vygotsky "*tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social*" (p. 386).

Nesse sentido, Vygotsky defende que uma abordagem ancorada puramente nos processos corporais, além de ignorar as qualidades superiores das emoções, única e exclusivamente humanas, também não considera as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento. Além disso, as contribuições teóricas do autor permitem reconhecer e compreender o processo de internalização também das emoções e sentimentos, pois pressupõe que são as práticas sócio-culturais que determinam os conhecimentos e sentimentos apropriados pela criança.

As reflexões feitas por Vygotsky possibilitaram destacar a imensa complexidade que envolve o desenvolvimento das emoções humanas e afirmar que tal desenvolvimento está em harmonia com a própria distinção que faz entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. Defende que as emoções não deixam de existir, mas evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos.

Wallon (1978), por sua vez, afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento.

Nesse sentido, também entende as emoções numa perspectiva genética e de desenvolvimento. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas. O que, no início, era comunicado

através do corpo, com conquistas como aquisição da marcha, da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, etc. vai ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de expressão. Surgem novas formas (palavras e idéias) além do contato corporal. As conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo (Dantas, 1992; Pinheiro, 1995; Galvão, 1996).

Observa-se que Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum, em se tratando da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Da mesma forma, defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Wallon (apud Almeida, 1999) destaca que *"a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados"* (p. 51).

Vygotsky (apud Oliveira, 1992) defende que o pensamento *"tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva"* (p. 76). Afirma, ainda, que o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros (Machado, 1996).

### **A afetividade nas relações professor - aluno**

Diante do que foi exposto, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que as interações que

ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Pesquisas recentes (Tassoni, 2000; Silva, 2001; Negro, 2001) têm buscado delimitar, com mais precisão, o possível papel da afetividade no processo de mediação do professor. Tais pesquisas direcionam o olhar para as relações professor – aluno que se desenvolvem em sala de aula.

Tassoni (2000), por exemplo, realizou sua pesquisa em três classes de uma escola da rede particular de ensino, envolvendo alunos de seis anos em média e quatro professoras (uma delas era professora auxiliar que dava suporte ao trabalho pedagógico com as três classes). Na pesquisa, identificou que a interpretação que esses alunos fazem do comportamento das professoras em situações de ensino-aprendizagem é de natureza afetiva. A análise dos dados se deu através do levantamento de categorias, a partir dos comentários dos alunos feitos ao assistirem a cenas video-gravadas de inúmeras interações ocorridas em sala de aula entre as professoras e os alunos, durante as atividades pedagógicas. As crianças comentavam sobre o comportamento da professora, os quais eram permeados por sentimentos. Falavam do que gostavam no comportamento da professora e indicavam quando este comportamento influenciava o desempenho e a aprendizagem.

Os comentários dos alunos foram organizados em duas grandes categorias, formadas por diversas sub-categorias: Posturas e Conteúdos Verbais. Nas condições observadas, foi através de ambas as categorias que os aspectos afetivos foram analisados pelo pesquisador. Tais categorias foram construídas a partir dos relatos dos alunos referentes aos aspectos afetivos identificados por eles nas relações vivenciadas com o professor.. Embora as diferentes formas de interação identificadas no comportamento das professoras, tanto através da postura como através da fala, constituem-se num conjunto único de ações, os alunos demonstraram que existem aspectos desse conjunto que são mais evidenciados e valorizados.

Na categoria Posturas, os aspectos mais valorizados foram as sub-categorias Proximidade (referindo-se à presença física do professor mais perto dos alunos) e

Receptividade ( referindo-se a uma postura onde as professoras voltam-se fisicamente aos alunos para atendê-los e/ou ouvi-los). Os relatos dos alunos sugerem que ambas foram interpretadas como uma forma de ensinar, de ajudar, assim como tranquilizar e criar vínculos permeados de sentimentos de cumplicidade.

Na categoria Conteúdos Verbais, o que mais se evidenciou foram as verbalizações dos professores que encorajavam os alunos a avançarem na execução das atividades ( sub-categoria Incentivos) e as que apontavam caminhos para possíveis soluções diante de dúvidas e dificuldades dos alunos.

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente.

Negro (2001), em sua pesquisa, buscou identificar a afetividade presente na relação professor-aluno e suas influências, numa classe de 4ª série. Apresentava aos alunos material video-gravado durante as atividades de leitura. Na análise de dados, utilizou, a princípio, as mesmas categorias de Tassoni (2000) e obteve poucas alterações. Com relação às Posturas, observou que se mantêm, como os aspectos mais valorizados, a Proximidade e a Receptividade. Os alunos expressavam que "estar próximo é ter amizade, é gostar deles, é se importar com o que fazem, é explicar com carinho".

Quanto à categoria Conteúdos Verbais, observou que as sub-categorias mais valorizadas foram Incentivo e Elogio, interpretadas pelo alunos como formas de encorajá-los a enfrentarem suas dificuldades.

Silva (2001) investigou a relação professor-aluno em uma 5ª série, durante as aulas de Língua Portuguesa. Seus dados foram coletados através de observações em classe e entrevistas individuais e coletivas com os alunos, além de entrevista com a professora. Na análise de dados, criou categorias diferentes das pesquisas anteriores: considerou as Características Pessoais – relatos dos alunos referentes à maneira de ser da professora. Comentários como "é gentil, não grita, se preocupa com a gente, é divertida, tem senso de humor, ensina bem, é exigente, briga ma com motivo" fizeram parte desta categoria.

Os comentários que se referiam à mediação da professora no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula foram agrupados na categoria Práticas Pedagógicas. Aqui identificam-se comentários não só sobre o apoio dado pela professora durante as atividades, mas também esclarecendo dúvidas durante as provas. Destacam-se também os relatos dos alunos referentes à demonstração de atenção da professora quando eles não estão indo bem ( a professora indica o que devem estudar para melhorar). Ainda fazem parte desta categoria os relatos apontando as atividades de que os alunos gostam mais.

A última categoria que Silva elaborou foi denominada Relação Professor-Aluno. Refere-se a verbalizações que demonstram a influência do relacionamento na dinâmica de sala de aula. Comentários como "a gente se sente mais à vontade para perguntar, não dá medo, dá mais segurança, tenho vontade de ficar perto da professora" demonstram a influência positiva do relacionamento com a professora, no processo ensino – aprendizagem.

Em síntese, nas três pesquisas, observou-se que a interpretação dos alunos a respeito do comportamento das professoras era centrada na natureza afetiva do mesmo. Através desses comentários foi possível obter uma amostra de como vêem, sentem e compreendem alguns aspectos do comportamento das professoras e a influência do mesmo na aprendizagem. Além disso, nas entrevistas realizadas com as professoras (procedimento observado nas três pesquisas) evidenciou-se que havia uma intencionalidade no comportamento das mesmas; havia uma preocupação em cuidar da relação. Da mesma forma, o conjunto dos dados sugere que a mediação feita pelas professoras constituiu-se como um fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento.

Embora a escola seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão/produção de conhecimento, pode-se afirmar que *"as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente"* (Almeida, 1999, p. 107).

É importante reafirmar a posição de Wallon quanto ao desenvolvimento da afetividade. Segundo o autor, ela manifesta-se primitivamente nos gestos expressivos da criança. *"Enquanto não aparece a palavra, é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio"*(Almeida, 1999, p. 42). Através das interações sociais, as manifestações posturais vão ganhando significado e, com a aquisição da linguagem, a afetividade adquire novas formas de manifestação, além de ocorrer também uma transformação nos próprios níveis de exigência afetiva.

As formas de expressão que utilizavam exclusivamente o corpo, como o toque, os olhares e as modulações da voz, ganham maior complexidade. *"Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita à trocas dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva."* (idem, p. 75). Nesse sentido, é possível concluir que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico, que muitas vezes são acompanhadas de elogios superficiais, enaltecendo qualidades ínfimas ( Ex: " você é bonzinho, bonitinho, uma gracinha") que, usados no diminutivo, só vêm reforçar o caráter efêmero da relação.

É importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta Dantas (1993), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. *"As manifestações epidérmicas da "afetividade da lambida" se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade"*(p. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992, 1993) refere-se a essas formas de interação como "cognitivização" da afetividade.

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

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados de que necessita. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência. Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar.

No entanto, a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações "tête-à-tête", entre professor e aluno. Entende-se que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. É o que se discute a seguir.

### **A afetividade nas condições de ensino**

Embora as pesquisas citadas tenham enfatizado a questão da afetividade nas relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Na realidade, é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação "tête-à-tête" com o aluno.

Na seqüência, pretende-se discutir a questão das condições de ensino, planejadas e desenvolvidas pelo professor, procurando, porém, identificar as possíveis implicações afetivas no comportamento do aluno, a partir das decisões por ele assumidas.

Para tanto, ratificam-se alguns pressupostos aqui já assumidos, os quais, em síntese, podem ser assim apresentados:

a) analisar a questão da afetividade em sala de aula, seja através da interação professor-aluno e/ou das dimensões de ensino, significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares); ou seja, quando se discute este tema, discute-se, efetivamente, a própria relação sujeito-objeto, em um dos seus aspectos essenciais: o efeito afetivo das experiências vivenciadas pelo aluno, em sala de aula, na relação com os diversos objetos do conhecimento;

b) neste sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva, nos seus extremos) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. Na situação de sala de aula, tal relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor. Obviamente, reconhece-se a existência de outros mediadores culturais ali presentes, como os livros, os textos, material didático e os próprios colegas. No entanto, neste trabalho, enfatizam-se as atividades de mediação desenvolvidas pelo professor;

c) entende-se que a Aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto, porém sempre mediada por elementos culturais, no caso, escolares; ou seja, a mediação é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Reafirma-se, no entanto, que a qualidade da mediação determina, em grande parte, a qualidade da relação sujeito-objeto;

d) simultaneamente, assume-se que as condições de mediação também são da natureza essencialmente afetiva; entende-se o Homem como um ser único, numa concepção monista, em que cognição e afetividade entrelaçam-se e fundem-se em uma unidade, como os dois lados de um mesmo objeto. Em síntese, entende-se que o ser humano pensa e sente simultaneamente e isto tem inúmeras implicações nas práticas educacionais;

e) uma das principais implicações desses pressupostos relaciona-se com o planejamento educacional: as condições de ensino, incluindo a relação professor-aluno,

devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não se pode mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

Como ilustração, pode-se citar a questão do ensino tradicional da Matemática, assumido como um grande problema pelos professores e, principalmente, pelos alunos. Não há dúvida que o tema envolve questões relacionadas com o pensamento lógico-matemático, objeto de estudo de várias teorias psicológicas. Porém, pensar no ensino da Matemática apenas como uma questão de desenvolvimento do pensamento lógico significa reduzir sobremaneira as dimensões do objeto em questão, desconsiderando um aspecto essencial, no caso, as implicações afetivas para o aluno, a partir da qualidade das mediações desenvolvidas. Assim, o desafio que se coloca não se restringe ao "aprender matemática", mas envolve também o "aprender a gostar de matemática".

Neste sentido, é possível, para efeito de análise, direcionar o olhar às chamadas condições de ensino, visando identificar os aspectos que, potencialmente, podem apresentar implicações afetivas na relação sujeito-objeto.

Pensando em um professor que vai desenvolver um determinado curso, seja ele no ensino fundamental, médio ou superior, pode-se identificar cinco decisões por ele assumidas no planejamento e desenvolvimento do curso, as quais certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão. Segue-se uma síntese de cada uma dessas cinco decisões.

#### *1) Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino.*

A escolha dos objetivos de ensino nunca foi uma questão técnica; ao contrário, é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e determinadas concepções de quem decide, seja um professor ou uma equipe de trabalho. Por exemplo: a decisão sobre os objetivos da alfabetização escolar reflete inúmeras concepções do corpo docente, tais como concepção de escrita, concepção sobre o papel da escrita no desenvolvimento da cidadania, concepção de leitura, concepção sobre o papel do aluno, etc.

Uma das implicações marcadamente afetivas, relacionada à questão, refere-se à escolha de objetivos não relevantes para uma determinada população, principalmente nos casos em que o aluno é obrigado a envolver-se com temas que, aparentemente, não têm relação alguma com a sua vida ou com as práticas sociais do ambiente em que vive. Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. Isto não significa que se defende um ensino pragmático e superficial, mas reassume-se que o conhecimento acumulado em determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida implica em objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos.

## 2) *De onde partir – o aluno como referência.*

Ausubel apresenta a questão da decisão sobre o ponto de partida do ensino de forma muito clara. "*Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de uma forma conseqüente*" (Ausubel, 1968). Juntamente com esse princípio, o autor propôs o conceito de aprendizagem significativa, que implica o relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, "*especificamente com algum aspecto essencial de sua estrutura cognitiva, como, por exemplo, uma imagem, um conceito, uma proposição*" (Ronca, 1980). Isso significa que planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento.

Tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas. Porém, os casos de fracasso são mais conhecidos em nossa realidade escolar: iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno aumenta as chances do insucesso ocorrer logo no

início do processo, deteriorando prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

As implicações pedagógicas deste princípio parecem claras: a decisão sobre o início do ensino só deve ser assumida após o professor realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos já sabem sobre o tema, e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irreais.

### *3) Como caminhar – a organização dos conteúdos.*

Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento na área, dificulta-se sobremaneira o processo de apropriação do referido conhecimento por parte do aluno. Em algumas situações, a falta de uma organização lógica pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como conseqüência a, já citada, deterioração das relações entre o aluno e o referido objeto em questão.

### *4) Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino.*

A escolha das atividades de ensino é um aspecto bastante discutido pois envolve a relação professor-aluno naquilo que ela tem de mais visível. São relações observáveis, geralmente com efeitos prontamente identificados na própria situação. Nesta dimensão, são indiscutíveis os aspectos afetivos envolvidos, o que talvez explique a preferência das recentes pesquisas que têm estudado a afetividade em sala de aula através da relação professor-aluno.

No entanto, a questão da escolha dos procedimentos apresenta uma outra dimensão com implicações afetivas nem sempre prontamente identificáveis: trata-se da questão da adequação/inadequação da atividade escolhida, em função do objetivo que se tem. É até possível identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém com atividades inadequadas ou "desmotivadoras" para os alunos. Como exemplo, cita-se o caso do professor tradicional de Língua Portuguesa que propõe a leitura de um bom livro, mas impõe a execução das "terríveis" fichas de leitura, que acabam com toda a motivação inicial dos alunos pelo trabalho.

Pode-se referir também à atividade de ensino que não possibilita um bom desempenho do aluno, por algum problema no seu desenvolvimento: pode ocorrer a falta de instruções claras, ausências de intervenções adequadas do professor, falta de feedback por parte do professor, etc. Tais problemas, quando ocorrem com alta frequência, podem transformar a atividade escolar em um verdadeiro martírio para o aluno, produzindo frequentemente efeitos indesejáveis como a tentativa de se esquivar ou fugir da situação, enganar o professor, etc. Obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto pode apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto.

#### *5) Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?*

Sem dúvida, a questão da avaliação escolar tem sido apontada como um dos grandes problemas do ensino, ou seja, como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar de grande parcela da população, em especial das crianças pobres. A avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno discrimina que as consequências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio. Geralmente, esta é a lógica do modelo tradicional de avaliação: o professor ensina e avalia; se o aluno for bem, é sinal que o professor ensinou de forma adequada; se o aluno for mal, é o único responsabilizado, podendo ser reprovado ou excluído. Nesta perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes: o ensino é tarefa do professor; a aprendizagem é obrigação do aluno; e ambos se independem.

São notáveis os efeitos aversivos da avaliação tradicional, dificultando sobremaneira o processo de vinculação entre o sujeito e os objetos de conhecimento. A alternativa que se coloca implica em profundas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem. Luckesi (1984) propõe que se resgate a função diagnóstica da avaliação, ou seja, reconhece que a avaliação só tem sentido, numa sociedade democrática, se os seus resultados forem utilizados sempre a favor do aluno, ou seja, se os seus resultados forem sempre utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Somente assim o professor poderá desenvolver as atividades de mediação de forma adequada, no sentido de possibilitar um crescente envolvimento afetivo do sujeito com o objetivo em questão.

Assim, a avaliação deve ser planejada e desenvolvida como um instrumento sempre a favor do aluno e do processo de apropriação do conhecimento.

Em síntese, percebe-se que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Pode-se afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola. Tal história, em muitos casos, é essencialmente afetiva. Pesquisas recentes têm apontado que, em histórias de sucesso entre sujeitos e objetos de conhecimento, geralmente identificam-se mediadores (frequentemente parentes e/ou professores) que desenvolveram uma mediação afetiva, com resultados também profundamente afetivos, determinando processos de constituições individuais duradouros e importantes para os indivíduos. É o caso da pesquisa de Grotta (2000), que analisou o processo de constituição de leitores adultos. Nas histórias de vida dos sujeitos, identificam-se figuras familiares e de professores que, de forma afetiva, possibilitaram uma cuidadosa aproximação entre eles, a literatura e as práticas de leitura. Tal mediação marcou o futuro desses indivíduos e teve papel decisivo nos seus respectivos processos de constituição enquanto sujeitos leitores.

### **Considerações finais**

Pode-se afirmar que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Segundo Mahoney (1993)

*"a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser" (idem, p. 68).*

Portanto, a qualidade das interações que ocorrem em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino assumidas, refere-se a relações intensas entre professores e alunos, proporcionando diversificadas experiências de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento dos mesmos. Como destaca Oliveira (1992), o processo pelo qual as crianças vão se apropriando dos objetos culturais ocorre a partir das experiências vividas entre as pessoas à sua volta; essa *"passagem do nível interpsicológico [entre as pessoas] para o nível intrapsicológico [no interior do próprio sujeito] envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual"*(p. 80).

O ato de ensinar e o de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas d

### **Referências Bibliográficas:**

ALMEIDA, A. R. S. (1997) A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n ° 2, p. 239-249, mai/ago.

\_\_\_\_\_ (1999) A emoção na sala de aula. Campinas: Papyrus.

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology, a cognitive view*. N. York: Holt, Rinhart & Winston, 1968.

CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. (1999) Trabalho e afetividade, em Codo, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT.

DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

\_\_\_\_\_ (1993) Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n ° 3, p. 73-76.

ENGELMANN, A. (1978) Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais. São Paulo: Ática.

FERNANDÉZ, A. (1991) A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, M. (1994) O sentido dramático da aprendizagem, em Grossi e Bordin (orgs.) Paixão de aprender. Petrópolis: Vozes.

GALVÃO, I. (1996) Henri Wallon. Petrópolis: Vozes.

GROTTA, E. C. B. (2000) Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp.

LUCKESI, C. C. (1984) Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, no. 61, Nov-Dez, 6-15.

MACHADO, M. L. A. (1996) Educação infantil e sócio-interacionismo, em Oliveira, Z. M. R. (org.). Educação Infantil, muitos olhares. São Paulo: Cortez.

MAHONEY, A. A. (1993) Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n ° 3, p. 67-72.

NEGRO, T. C. (2001) Afetividade e leitura: amediação do professor em sala de aula. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP.

OLIVEIRA, M. K. (1992) O problema da afetividade em Vygotsky, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

PEREIRA, M. I. G. G. (1998) Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PINHEIRO, M. M. (1995) Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PINO, A. (mimeo) Afetividade e vida de relação. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

RONCA, A. C. C. (1980) O modelo de ensino de David Ausubel. Em Pinheiro, W. M. A . (Org.) Psicologia e Ensino. S. Paulo: Papervivros.

SILVA, M., L. F. S. (2001) Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP.

SNYDERS, G. (1993) Alunos felizes. São Paulo: Paz e terra.

TASSONI, E. C. M. (2000) Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP.

VAN DER VEER & VALSINER. (1996) Vygotsky, uma síntese. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola.

VYGOTSKY, L. S. (1993) Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (1998) O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. (1968) A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70.

\_\_\_\_\_ (1971) As Origens do Caráter na Criança. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

\_\_\_\_\_ (1978) Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores.

### **Sobre os autores:**

#### **1) *Sérgio Antônio da Silva Leite***

Psicólogo. Doutor em Psicologia pela USP. Professor do Departamento de Psicologia Educacional, da Faculdade de Educação da Unicamp.

#### **2) *Elvira Cristina Martins Tassoni***

Pedagoga. Mestre em Educação pela FE/Unicamp. Professora dos cursos de Graduação em Pedagogia e Letras da PUCCamp. Professora do curso de Especialização em Psicopedagogia da PUCCamp. Professora da Escola Comunitária de Campinas