

SELMA APARECIDA RAIMUNDINI DE ANDRADE

A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM:
UMA LEITURA FUNDAMENTADA NA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

MARINGÁ

2004

SELMA APARECIDA RAIMUNDINI DE ANDRADE

A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM:
UMA LEITURA FUNDAMENTADA NA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na Área de Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Taam

MARINGÁ

2004

SELMA APARECIDA RAIMUNDINI DE ANDRADE

A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM:
UMA LEITURA FUNDAMENTADA NA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação
na área de Aprendizagem e Ação Docente da
Universidade Estadual de Maringá para obtenção parcial
do título de Mestre em Educação.

Aprovado em março de 2004

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Regina Taam (Orientadora – UEM)

Prof^a Dr^a Sueli Édi Rufini Guimarães – UEL

Prof^a Dr^a Isilda Campaner Palangana - UEM

Dedico este trabalho

A meus pais, esposo e filha, que através do “seu olhar” me fizeram crer na possibilidade de tornar possível a realização de mais esse sonho.

AGRADECIMENTOS

É com alegria e gratidão que deixo aqui consignados sinceros agradecimentos a quantos me prestaram seu valioso apoio na preparação e montagem deste trabalho, principalmente:

À prof^a Dr^a Regina Taam, que com respeito, atenção e sabedoria, possibilitou, através das suas orientações, a realização deste trabalho;

À prof^a Dr^a Isilda Campaner Palangana, que com seu vasto conhecimento, trouxe, no decorrer de suas aulas e no exame de qualificação, valiosas contribuições para reflexão sobre este estudo;

À prof^a Dr^a Sueli Édi Rufini Guimarães, pela disponibilidade em atender tão prontamente à solicitação para participar desse momento tão especial para mim; além das valiosas contribuições, feitas no exame de qualificação;

À prof^a Dr^a Marta Sueli de Faria Sforni, pela atenção dada, quando no exame de qualificação e pelas observações e sugestões, extremamente relevantes para a finalização desse estudo;

Aos meus pais, Ana e Euclides, que me incentivaram desde o início a ir em busca de mais este sonho;

A minha filha Heloísa e meu esposo Mauri, que, percebendo o valor deste momento, souberam entender, e se privaram, junto comigo, de muitos momentos para que eu pudesse me doar à conquista de mais esse objetivo;

A minha funcionária Aparecida, que me auxiliou, em muitos momentos, cuidando com amor e dedicação da minha filha e da minha casa, para que eu pudesse, com mais tranquilidade, me dedicar a este estudo;

Aos meus professores e colegas do curso, que, pela dedicação e conhecimento, me deram modelos do que é ser um bom professor;

De modo especial a Deus, que me permitiu concluir mais esta etapa da minha vida.

RESUMO

Neste trabalho, procuramos mostrar que a afetividade contribui de maneira significativa para o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem. Inicialmente, fizemos um estudo centrado na relação professor-aluno, a qual se estabelece através da mediação dos conteúdos escolares e é afetada por determinantes históricos e políticos. Tais determinantes, atuando sobre a escola, agem sobre os conhecimentos e, conseqüentemente, sobre as relações que se estabelecem em sala de aula. Em seguida, pensamos a afetividade segundo a Teoria da Emoção de Henri Wallon, que se preocupou em conhecer o desenvolvimento do ser humano de uma forma integral, nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, em uma criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio físico e social. Pudemos perceber que conhecer como se desenvolve a afetividade, assim como as características do desenvolvimento humano, é essencial para o professor, porém não suficiente. Partindo do pressuposto de que a principal tarefa do professor é ensinar, ou seja, transmitir aos alunos os conhecimentos elaborados no decorrer da história da humanidade e refletir com eles sobre tais conhecimentos, nossa investigação aponta para a inescapável articulação entre as emoções e o processo de aprendizagem, pensando ambos em relação a um aluno concreto, imerso nas suas circunstâncias e capaz de se modificar a si mesmo.

Palavras-chave: afetividade; relação professor-aluno; processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

In this paper we intend to show that affectivity contributes in a significant manner to the success or failure of teaching-learning process. Initially, we developed a study focused on teacher-student relation, which is established through the mediation of scholar subjects and is affected by historical and political determinants. Such determinants, acting over school, also act over knowledge and, as a consequence, over the relations that are established in classroom. Afterwards, we thought of affectivity according to the Theory of Emotions from Henri Wallon who worried about knowing human development in an integral way, in affective, cognitive and motor aspects, in a contextualized child, it means, in his relations with physical and social grounds. We could notice that the action of knowing how the affectivity is developed, as well as the characteristics of human development, is essential to the teacher, however not sufficient. Starting from the presumption that teacher's main task is to teach, it means, to transmit to the students the knowledge elaborated through the history of mankind and to reflect with them about that knowledge, our investigation points to the inescapable articulation between emotions and the learning process, thinking of both related to a concrete student, immersed in his circumstances and able to modify himself.

Keywords: affectivity, teacher-student relation, teaching-learning process.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	CAPÍTULO I – RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO À LUZ DA DIALÉTICA.....	12
3	CAPÍTULO II – GÊNESE E PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO: UMA PERSPECTIVA WALLONIANA.....	48
4	CAPÍTULO III – UMA REFLEXÃO ACERCA DO APRENDER À LUZ DO MOVIMENTO DA HISTÓRIA.....	81
5	CONCLUSÃO.....	105
6	REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

Pensar o processo ensino-aprendizagem não é uma tarefa fácil, uma vez que ele se desenvolve numa complexa e delicada rede de relações, permeada por muitas emoções. Essas emoções e o trabalho pedagógico são, por sua vez, multideterminados. Ao longo deste trabalho, o leitor encontrará os resultados da busca da compreensão acerca do ensinar e do aprender e dos fenômenos que modificam o curso e o destino desse processo.

Quanto à sua organização, este trabalho foi subdividido em três capítulos, que, embora separados por temas distintos, mantêm uma relação de interdependência. Devido a este fator, os leitores perceberão que alguns pontos serão retomados durante os vários capítulos, em função da forma como o trabalho foi intelectualmente produzido. Os assuntos tratados em determinado capítulo da dissertação voltam a ser pensados em outros, pois, após serem apresentados, não são encerrados em caixas lacradas, mantendo estreita relação com questões precedentes ou discutidas posteriormente.

O primeiro capítulo detém-se sobre os personagens principais do ato pedagógico: o professor e o aluno. A relação entre esses personagens, como, de resto, todas as outras questões, foi analisada numa perspectiva dialética. Isto significa que pensamos as transformações que podem ocorrer na relação, suas contradições e de que forma se ligam aos outros fenômenos que acontecem dentro e fora da sala de aula e se fazem visíveis na aprendizagem da criança.

No segundo capítulo é estudada a afetividade, focalizando-se seu papel e função no desenvolvimento e na aprendizagem. Para este fim, elegemos como principal interlocutor o médico e psicólogo Henri Wallon. Esse cientista preocupou-se com o desenvolvimento do ser humano de uma forma integral, nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, em uma criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio social. Além disso, por abraçar o materialismo histórico como fundamento filosófico e o materialismo dialético como método de análise, Wallon não aprisiona a questão da afetividade numa interioridade vazia nem numa exterioridade estéril, e nos ajuda a evitar as armadilhas do idealismo, nas quais caíram os defensores das pedagogias não-diretivas.

Seguimos fazendo uma reflexão acerca da aprendizagem, lançando sobre ela o olhar da história e tecendo-a com estudos do desenvolvimento. Também aí é novamente Wallon quem nos ajuda a desenhar o quadro teórico interpretativo. Nesse capítulo, procuramos ampliar a compreensão do ensinar e do aprender, por acreditar que isso pode contribuir para reduzir as ocorrências de exclusão social e de fracasso escolar, aumentando, assim, as possibilidades de sucesso na formação de um indivíduo intelectualmente bem-preparado e com um bom desenvolvimento afetivo.

Na conclusão, reafirmamos a necessidade de se pensar o ser humano de forma não fragmentada e afirmamos nossa crença no papel histórico do professor na construção de um mundo em que alguns homens não tenham que suportar a injustiça, o desprezo e a humilhação como se estes fossem bens adquiridos por herança.

Neste estudo, professor e aluno não são percebidos como sujeitos isolados, que possuem pensamentos e ações no campo puramente individual, mas como sujeitos inseridos em uma sociedade que direciona, quando não determina suas ações, e que é por elas modificada. Segundo as palavras de Cunha in Veiga (1992, p.150), “analisar, pois, as relações que acontecem entre professor-aluno puramente no campo psicológico ou afetivo é, no mínimo, um comportamento ingênuo. Elas acontecem no palco de uma sociedade, portanto são profundamente marcadas pelas contradições sociais”. A sociedade de que falamos está em permanente transformação e seu movimento não obedece a leis divinas ou naturais, tampouco ao acaso, mas à vontade dos homens.

Embora acreditemos que a relação professor-aluno seja importante durante toda a vida escolar do indivíduo, neste estudo pensaremos esta relação durante os anos que correspondem às quatro primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, dos 7 aos 10 anos, aproximadamente, momento em que a aquisição dos conhecimentos sistematizados pela escola passam a ser mais cobrados do aluno. É importante salientar que o estudo tem como intuito pensar o processo ensino-aprendizagem e tudo o que ele implica, situando-o no espaço da escola pública.

Para a realização deste estudo, foi realizada uma investigação de caráter exclusivamente bibliográfico sobre os temas enfocados e o pensamento de Wallon, privilegiando também como referenciais teóricos outros pedagogos críticos, como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Georges Snyders, Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani, Alberto Merani, René Zazzo, entre outros, com suas análises marxistas das questões investigadas.

Wallon, embora tenha dedicado grande parte de sua vida à educação, trazendo importantes contribuições nesta área, como, por exemplo, o estudo da psicogênese do ser humano, o estudo sobre a emoção, o interesse com a passagem da inteligência das situações para a discursiva, entre outros, continua sendo um autor quase desconhecido. Por isso, gostaria de dedicar alguns instantes para trazer um pouco da sua trajetória.

Henri Wallon nasceu na França, em 1879. Viveu toda a sua vida em Paris, onde morreu em 1962, com 83 anos de idade, alguns anos após ter sofrido um acidente de automóvel que o deixara paralisado. Antes de chegar à psicologia, formou-se em filosofia (1902) e medicina (1908). Até 1931 atuou como médico em instituições psiquiátricas, onde se dedicou ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Depois da psicopatologia Wallon dedicou-se à psicologia, considerando que a questão fundamental dessa área é o estudo da consciência e que o melhor caminho para isso é estudar o desenvolvimento da criança; por isso, foi considerado por muitos como o psicólogo da infância.

Ao longo de sua carreira, suas atividades foram se aproximando cada vez mais da educação. Acreditava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca, pois, enquanto a escola (contexto privilegiado para o estudo da criança) oferecia campo de observação e questões para investigação à psicologia, esta, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, oferecia subsídios para aprimoramento da prática pedagógica.

Em 1931, recém-chegado de uma visita à Rússia, onde participara de um congresso para psicólogos clínicos, Wallon foi convidado a integrar o Círculo da Rússia Nova, grupo formado por intelectuais que se reuniam com o objetivo de aprofundar o estudo do materialismo dialético.

Wallon escreveu diversos artigos sobre temas ligados à educação. O conjunto de seus trabalhos escritos compreende mais de 260 publicações, incluindo artigos e livros. Participou também, ativamente, do debate educacional de sua época, quando os críticos ao ensino tradicional reuniram-se no Movimento da Escola Nova. Integrou a Sociedade Francesa de Pedagogia, que reunia educadores com o objetivo de trocar experiências e reflexões. Nesta entidade – que presidiu de 1937 a 1962 - pôde entrar em contato com o meio dos professores e com os problemas concretos do ensino primário.

Em 1944, Wallon foi chamado para integrar uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação Nacional, encarregada da reformulação do sistema de ensino francês. Assumiu a presidência da comissão em substituição ao físico Paul Langevin, morto no final de 1946. Os trabalhos da comissão resultaram num projeto de reforma de ensino, o Plano Langevin-Wallon, que, por questões políticas, não chegou a ser implantado.

Wallon viveu em um período marcado por muita instabilidade social e turbulência política. Participou ativamente das duas guerras mundiais, sendo que na primeira (1914-1918) atuou por vários meses como médico do exército, e na segunda (1939-1945), atuou intensamente na Resistência Francesa. Outros acontecimentos também fizeram parte do período em que viveu, como a Revolução Russa (1917); a guerra civil espanhola (1936-1939) e a destruição de Hiroshima e Nagasaki (1945). Tudo isso tornou evidente para ele a influência exercida pelo meio social sobre o desenvolvimento da pessoa humana.

Segundo Wallon, é o meio social que vai dar condições para que o indivíduo se desenvolva, inclusive para que desenvolva sua afetividade. Dentro desta perspectiva a afetividade não caminha isolada de outros aspectos do desenvolvimento humano, como a inteligência, por exemplo. A esta última se integra de tal maneira que uma depende da outra para se desenvolver. Conhecer esse desenvolvimento e tudo o que o afeta é essencial ao professor, a fim de realizar com competência seu trabalho: ensinar.

CAPÍTULO I

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO À LUZ DA DIALÉTICA

Ao iniciarmos nossa reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem torna-se necessário discorrermos sobre a relação existente entre as pessoas diretamente envolvidas neste processo, ou seja, professor e aluno. Acreditamos que nos relacionamentos interpessoais vínculos afetivos são estabelecidos, e a qualidade desses vínculos influencia e muitas vezes determina a nossa conduta no espaço da relação, podendo auxiliar ou dificultar este processo.

Ressaltamos que o vínculo afetivo, neste trabalho, vai ser pensado como uma relação de interação dialética, uma estrutura dinâmica em constante movimento, que engloba tanto os sujeitos envolvidos neste processo como o próprio conhecimento (Pichon Rivière, 2000).

Nesta perspectiva é importante ter claro que quando falamos na relação professor-aluno, temos que ela é necessariamente pedagógica, e por isso, mediada pela produção e aquisição do saber, pelo conhecimento. A apropriação desse conhecimento, pelo indivíduo, não se deve apenas ao processo de maturação orgânica, mas ocorre principalmente devido às interações sociais e trocas estabelecidas com as pessoas com as quais o sujeito convive. No entanto, para que o indivíduo, e neste caso, o aluno, se aproprie do conhecimento historicamente elaborado, é fundamental que ocorra a mediação deste saber, sobretudo pelos mais experientes; e como estamos pensando num ambiente escolar, temos esse mediador associado à figura do professor. Porém não só dele, pois sabemos que a mediação ocorre também através dos pares aluno-aluno, embora seja o professor quem, através do conhecimento já apropriado, tem maiores condições de intervir neste processo.

Pensando na relação professor-aluno numa perspectiva dialética, não há como pensar os sujeitos dessa relação de forma bipolar nem em um desenvolvimento que ocorra de maneira linear, mas numa “reciprocidade dialética”¹, ou seja, numa relação dinâmica, que proporciona transformações

¹Esta idéia está presente na obra de MÉSZÁROS, I. **Marx: A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p.97.

nos sujeitos envolvidos de maneira evolutiva, já que, em função das experiências adquiridas pelo indivíduo no convívio social, seu conhecimento se amplia, causando modificações em si e no próprio processo de aprendizagem.

Sendo assim, os sujeitos envolvidos, enquanto produzem e usufruem o conhecimento, também se tornam produtos desse conhecimento, da mesma forma que interagem ensinando e aprendendo, independentemente do papel ocupado pelos sujeitos individualmente considerados.

Esta maneira dialética de pensar vem expressa, de maneira muito clara, nas palavras de Bukharin (1970, p.68): “Do fato de estar o mundo em constante movimento resulta a necessidade de se examinarem os fenômenos nas suas relações mútuas e não como fenômenos absolutamente separados (isolados)”. Ele ainda exemplifica esta relação, dizendo:

[...] A mesa sobre a qual escrevo neste momento não é absolutamente uma coisa imóvel: ela se transforma a cada instante. É verdade que se transforma de uma maneira imperceptível para o olho e o ouvido humano. Mas no fim de longos e longos anos, ela apodrece e se transforma em pó. De uma só vez? Não certamente, mas como resultado do que anteriormente se passou. As partículas desta mesa serão perdidas? Não, elas terão tomado outra forma e serão levadas pelo vento; elas serão uma parte do solo, nutrirão as plantas e se transformarão em tecidos vegetais, etc.: mudança eterna, eterna viagem de formas sempre novas. O mundo não é mais do que matéria em movimento. (BUKHARIN, 1970, p.67).

O exemplo trazido por Bukharin nos mostra como é que estas transformações vão acontecendo ao longo do tempo, e às vezes de forma tão imperceptível que nós nem sequer nos damos conta. Se pensarmos que um móvel, aparentemente imutável, se modifica desta maneira, quanto mais as pessoas, através da sua interação com as demais! Inserida nesta perspectiva está a relação professor-aluno, que ao se transformar, gera mudanças na qualidade dessa relação e interfere diretamente, no processo ensino-aprendizagem, já que este se constrói e se realiza através da interação entre as pessoas.

Embora acreditemos que esta relação seja importante durante toda a vida escolar do indivíduo, neste estudo o vínculo afetivo vai ser pensado levando-se em conta a especificidade da relação

professor-aluno durante os anos que correspondem às quatro primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, dos 7 aos 10 anos, aproximadamente.

De acordo com Wallon², nesse período a criança se encontra na fase categorial de desenvolvimento, que é caracterizada por maior predominância do desenvolvimento intelectual³. Segundo ele, esta fase se tornou possível graças a uma sucessão de mudanças quantitativas e qualitativas ocorridas mediante influência conjunta do desenvolvimento biológico e da inserção no meio humano, o que possibilitou o estabelecimento, na criança, de identificações, comparações, definições, análise e classificação dos objetos e das situações.

Wallon nos diz que o ingresso da criança na escola dá oportunidades para que ela adquira um conhecimento mais amplo de si mesma e também do mundo em que vive. Isso é possível porque, ao ingressar na escola, a criança possui maiores possibilidades de pertencer a grupos diferenciados e de exercer maior número de papéis e atividades variadas, o que lhe permite perceber-se como diferente dos demais.

Para poder explicar esta percepção de si que a criança desenvolve, principalmente, com o ingresso na escola, é necessário resgatar o que Wallon nos coloca sobre o início da existência da criança. Para ele, o ser humano é “geneticamente social” e caminha no sentido da individuação, ou seja, quando nasce, a criança é incapaz de fazer qualquer coisa por si mesma, até de sobreviver, o que a torna totalmente dependente do meio, e assim, desde o início, é um ser social. Nesse momento ela também não consegue perceber-se como ser diferenciado dos demais. É graças ao seu desenvolvimento biológico e social que a criança vai, aos poucos, conseguindo sair dessa massa sincrética que a envolve e se perceber como pessoa dotada de características próprias. São, principalmente, as relações sociais que fazem com que ela perceba isso, primeiro nas relações familiares e depois no grupo escolar. Mas o que diferencia um grupo do outro?

² Esse estudo encontra-se na obra *As Origens do Pensamento da Criança*, originalmente publicada em 1945. Utilizamos aqui a tradução, publicada pela Editora Manole em 1989.

³ Embora nesse período haja uma predominância do desenvolvimento intelectual, segundo Wallon, a criança continua a se desenvolver tanto no plano afetivo quanto no motor.

Wallon (1975), nos diz que a família é um grupo natural⁴, já que a criança se encontra colocada, pelo nascimento, num grupo distinto, que lhe proporciona a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e da primeira educação. Ela contém papéis essenciais, como o de pai e de mãe, que dificilmente podem ser substituídos, embora haja diferenças entre as funções paternas e maternas, que variam de família para família, em conformidade com seus modos de existência e os valores que lhes são inerentes.

Não obstante, as relações entre pais e filhos não são as únicas existentes na estrutura familiar. Também possui grande importância a relação entre irmãos, já que, tendo a criança irmãos mais velhos ou mais novos, a aprendizagem torna-se mais variada, em função do contato e dos papéis ocupados pelos indivíduos na constelação familiar. Wallon (1982) ainda chama a atenção para as “atitudes complementares” entre o irmão mais velho e o mais novo, ou seja, afetam-se mutuamente, ainda que não da mesma forma em todas as situações.

Já o grupo escolar obriga a criança a se relacionar com meios mais variados e com grupos e interesses distintos, o que o diferencia do grupo anterior, o familiar, onde lhe eram garantidos lugares determinados, como, por exemplo, de filho, de neto, de irmão mais novo, mais velho e assim por diante; por isso o professor deve estar atento para os diferentes papéis vivenciados pelas crianças no grupo, procurando evitar que ocorra a fixação de papéis. É portanto, a escola que vai possibilitar ao aluno experienciar novos e variados papéis. Segundo Wallon, isso acontece porque:

O lugar, aliás variável conforme os seus méritos, que o grupo lhe dá, as tarefas que nele assume, as sanções pelo menos de amor próprio que nele encontra, as normas que lhe impõe a sua pertença ao grupo, tudo isso o obriga a regular a sua ação e a controlá-la sobre os outros como num espelho, em suma, a fazer dela uma imagem exterior a ela própria e de acordo com exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial. (WALLON, 1975, p.176).

⁴ A existência do grupo, segundo Wallon (1975) baseia-se na reunião de indivíduos tendo em si relações que notificam a cada um o seu papel ou o seu lugar dentro do conjunto.

Para Wallon, com o processo de individuação a criança começa a pertencer não mais unicamente ao grupo familiar, mas se percebe como unidade que se pode acrescentar a grupos diferentes, que se pode classificar de modo diferente, segundo as atividades nas quais participa, como a atividade de leitura, o cálculo, etc. Ele nos diz que as mesmas conquistas ocorridas no plano social se dão também na aprendizagem. Nesse sentido,

A criança torna-se então capaz de reconhecer num elemento, por exemplo numa letra do alfabeto, uma unidade que pode combinar com outras em conjuntos variados: a mesma letra pode entrar em diferentes sílabas, em diferentes palavras. Da mesma maneira, em aritmética, a criança é capaz de fazer uma soma, não sob a simples forma perceptiva que lhe fez sentir um conjunto, uma constelação mais do que unidades, mas é capaz de conceber que uma unidade pode ser aumentada ou diminuída a um conjunto e que, aumentando-a ou retirando-a desse conjunto, modifica. (WALLON, 1975, p.213).

Tendo em vista a importância do processo de individuação para o desenvolvimento do ser humano, marcado principalmente pela introdução da criança na escola, torna-se necessário refletirmos sobre o encontro da professora com essa criança, buscando evidenciar as bases em que se estabelece a relação entre o adulto e esse ser, agora mais exigido a prestar contas dos conhecimentos sistematizados que são apresentados no meio escolar.

Essas reflexões levam-nos, numa perspectiva walloniana, a pensar a questão da “fixação afetiva” e as tensões que perpassam a relação. As “fixações afetivas” surgem aos 4 ou 5 anos, quando a criança adota um modelo, extraído do meio familiar. Esta fixação, alerta Wallon, pode deixar marcas na orientação mental da criança. Aos 6 anos, aproximadamente, ocorre uma reação à fixação afetiva, expressa através de comportamentos que indicam vergonha e chateação com a solicitude e carinhos da família. O que era fixação familiar transfere-se, então, para a professora, com todas as conseqüências e implicações que esse fato traz para a relação professora-aluno.

Wallon (1975) fala também de um relacionamento tornado tenso pelo abismo entre os reais interesses da criança e suas obrigações escolares. Nem sempre a criança quer saber o que a professora quer ensinar; nem sempre a professora ensina aquilo que a criança quer saber. Esse é o desafio didático a ser enfrentado cotidianamente pela professora. Sem dúvida, a psicologia

socorre a didática, na medida em que dá a esta os elementos de que precisa para ir ao encontro do aluno.

Ao encontrar-se com cada um de seus alunos, a professora toma conhecimento dos seus interesses e necessidades, que variam conforme a idade e as condições de vida de cada um, podendo assim adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades da criança. Dessa forma, é mais provável que alunos e professora se compreendam.

Muitas vezes, no esforço para serem obedecidos e atendidos, os professores acabam utilizando em suas aulas certos recursos como prêmios, punições, ou apelam para o sentimento de responsabilidade do aluno. Estas estratégias não favorecem a autonomia da criança nem a auxiliam no processo de apropriação dos conhecimentos, pois segundo Wallon (1975), no início da escolarização, sua percepção com relação aos conteúdos apresentados pelo professor ainda é global, não diferenciada, não estruturada, e sua compreensão vai depender, além das exigências do meio, de um conjunto de forças maturacionais, mas principalmente de suas experiências. Diz o autor:

É a partir da sua própria experiência, das repetições e das diferenças que nela se apresentam que a criança se há de tornar capaz de selecionar nessa experiência certos traços mais constantes e mais essenciais que outros. Sabendo reconhecer o que está ou não de acordo com a sua expectativa, a criança progredirá de objecto para objecto pela via da analogia. (WALLON, 1975, p.358).

Sendo assim, a eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, das suas capacidades e necessidades, no seu estudo psicológico. Porém, o professor não deve esquecer que é no meio físico e social que a atividade infantil se realiza; por isso o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas deve nutrir-se das possibilidades que ele oferece.

Utilizando o materialismo dialético como fundamento filosófico e método de análise, as idéias de Wallon refletem uma incrível mobilidade de pensamento, e é nesta perspectiva que ele acredita que, para poder ensinar, o professor deve ser capaz de refletir profundamente sobre as atividades escolares que pretende desenvolver com seus alunos. Não obstante, como já dissemos anteriormente, essa reflexão se assenta no conhecimento das características individuais de seus

alunos - em função do período de vida em que se encontram e das transformações pelas quais esses alunos passam - e no conhecimento da realidade social em que vivem. São essas características que vão permitir ao professor agir com coerência metodológica, ou seja, dentro de uma perspectiva teórica que lhe possibilite direcionar sua ação de maneira coesa, em função dos resultados que pretende atingir.

Wallon diz que é esse “saber” que vai dar subsídios teóricos ao professor para pensar, refletir e analisar as suas experiências pedagógicas, o que considera fundamental para uma formação consistente. O papel do professor é extremamente importante, pois ele não é apenas o mediador entre o saber historicamente acumulado e o aluno, ele é o representante desse saber para o aluno, e seu dever é oferecer às crianças o que há de melhor nessa cultura.

Mais do que um direito do aluno, o acesso à herança cultural é fator de crescimento pessoal, de refinamento da sensibilidade, de alargamento da visão que ele tem do mundo. Avancemos um pouco mais com Snyders (2001, p.333):

Crescer é precisamente, para a criança, apropriar-se da riqueza social, participar do patrimônio cultural. A criança não se transforma em si mesma, a não ser relacionando-se com os recursos humanos que estão fora dela. [...] Isto traduz um ensinamento essencial da psicologia de Wallon: desde o começo e para toda a vida, a criança está em relação com os outros, com os companheiros humanos; não é nem recolhimento em si mesma, nem intromissão no mundo das coisas. A actividade do corpo e as emoções são os primeiros comportamentos, no duplo sentido de primitivo e de fundamental, porque são outros tantos meios de expressão e de comunicação com os que a rodeiam: ‘A criança, desde o nascimento, é um ser socializado, anexado à sociedade’.

Se o aspecto social é tão importante, como vimos até agora, temos que pensá-lo no que tange à relação professor-aluno. O que se observa é que, freqüentemente, a professora que trabalha na escola pública pertence a uma classe social com melhores condições de vida do que aquela de onde vem grande parte de seus alunos. Seu discurso, suas representações mentais, suas expectativas são as de sua classe e freqüentemente não coincidem com aquelas das classes populares.

Esse distanciamento tem que ser reconhecido e pensado pela professora, no desejo do diálogo possível. Por viverem em mundos diferentes e serem diferentes suas histórias de vida, alunos e professoras muitas vezes não conseguem se encontrar, nem na linguagem, nem nos gestos e tampouco naquilo que esperam da situação de ensino-aprendizagem. Essa é uma realidade que vai se acentuando ainda mais, à medida que se exige maior nível de escolaridade da professora, o que não altera o decréscimo do ensino oferecido às camadas mais pobres da população, para quem a sobrevivência com dignidade continua a ser a única e grande questão.

Outro determinante dessa situação é o cinturão de pobreza que se amplia, principalmente - mas não só - em volta dos grandes centros urbanos, em função do deslocamento do homem do campo, expulso do seu lugar de origem, em busca da sobrevivência nas grandes cidades. Essas crianças que chegam ou nascem na periferia urbana, são a maioria das crianças que ocuparão os bancos das escolas públicas, e isso, se tiverem sorte.

Diante desta situação, é importante salientar que o “excluído” não existe por si mesmo, mas está diretamente vinculado a uma realidade social, que permite a alguns ter melhores condições de vida do que outros. Essa realidade, no entanto, não é estática, nem imutável, e seu movimento é definido pelos conflitos e contradições que surgem nas relações instauradas dentro do modo de produção capitalista, cujo desenvolvimento tem como objetivo maior o acúmulo de capital.

Sendo o capital o “bem” mais precioso numa sociedade capitalista, o homem passa para segundo plano e é considerado como apenas mais um no processo, assim como a máquina; inclusive, começa a ser expropriado da possibilidade do conhecimento, o que constitui uma característica especificamente humana, já que vai perdendo, aos poucos, a capacidade de compreensão do seu trabalho.

Guareschi (1992, p.8) acrescenta que a exclusão do conhecimento concorre para uma outra forma de exclusão, a econômica. Para ele, se esta não é a causa, é na maioria das vezes a condição para a exclusão política, religiosa, cultural e social, pois “[...] à medida que as pessoas são privadas das necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, saúde, moradia, etc., nessa medida são também marginalizados de outros benefícios sociais”.

Resgatando esta discussão para o aspecto que mais nos interessa no momento, a educação, Guareschi lembra o que Paulo Freire fala sobre a hegemonia de determinados saberes. O que aconteceu, historicamente, foi que um determinado grupo humano conseguiu fazer prevalecer a crença de que o seu “saber” valia mais, que era mais importante que o outro. Nessa perspectiva,

[...] Ele é analfabeto, não sabe ler e escrever, por isso vale menos, pode receber um salário abaixo da sobrevivência. Enquanto isso àquele que ‘esquentou banco por mais tempo’, atribuiu-se o direito de usufruir da mais valia do trabalhador braçal. E, paradoxalmente, não fosse o ‘ignorante’, não existiria o ‘intelectual’; eles se ‘necessitam’ dialeticamente, mas o intelectual o nega na prática cotidiana e nas suas relações vitais. (GUARESCHI, 1992, p.10).

Torna-se então compreensível a necessidade da manutenção do “ignorante” pela sociedade capitalista, pois a idéia de um desenvolvimento harmônico, natural, da individualidade humana e da sociedade em que vivemos carrega em seu bojo concepção de uma divisão desta mesma sociedade em classes sociais, em que os lugares ocupados pelos indivíduos já estariam definidos previamente, inclusive no que diz respeito à possibilidade de aprender.

Estão postas aí algumas contradições do sistema e o conflito a ser enfrentado no espaço institucional, por alunos e professores. Sabemos, no entanto, que este problema não atinge apenas o meio escolar, pois faz parte de uma realidade mais ampla, determinada historicamente pela sociedade; por isso se torna difícil para o professor assumir sozinho a responsabilidade de realizar tal mudança utilizando-se apenas do espaço escolar. Isso, porque a escola pública que temos é a escola pública do sistema capitalista e é a ele que essa escola presta serviços. Felizmente, apesar de servir ao sistema, ela é, potencialmente, capaz de gerar situações e formas de resistência, propulsora de mudança.

Não obstante, acreditamos que, embora seja difícil para o professor modificar a realidade social existente, é possível, através do seu trabalho, ajudar o aluno a compreender melhor o mundo em que vive, e isso pode ser feito quando ele, professor, possui boa compreensão a respeito da disciplina que vai ministrar e da sociedade em que vive. Assim, ele torna-se capaz de trabalhar os conteúdos não de maneira fragmentada, mas dinâmica, contextualizada, oferecendo ao aluno a possibilidade de compreensão dos conteúdos ensinados, de produção de conhecimento e, sobretudo, de libertação.

Por sua vez, também os professores estão, muitas vezes, situados no “fio da navalha”, tentando sobreviver com seus pequenos ganhos e atender às exigências do governo e do mercado de trabalho, em termos de titulação e aquisição de “habilidades” ou “competências”. Nesse sentido, é importante que o professor, por um lado, não colabore com as estratégias e mecanismos excludentes, impostos pela sociedade capitalista, mas resista, denuncie; por outro, deve também lutar para não ser ele próprio excluído do seu espaço profissional, onde pode exercer uma ação revolucionária.

Estas afirmações evidenciam, mais uma vez, que a escola não pode ser considerada separadamente da sociedade como um todo. Nesse sentido, o que acontece no seu interior está relacionado diretamente ao que ocorre fora dela, principalmente nas relações de trabalho. E é sobre essa afirmação que discorreremos neste momento.

Quando dissemos que a partir do modo de produção capitalista o homem vai perdendo gradativamente o conhecimento que lhe possibilitava situar-se nessa sociedade, essa afirmação se fez mediante o estudo de relações historicamente determinadas; porém, faremos aqui uma breve ilustração dessa passagem, já que nosso objetivo neste capítulo não é nos aprofundarmos nesse tema, embora seja necessário esclarecer a maneira como foi se dando a perda do saber pelo homem ao longo dos anos, e com qual objetivo.

O primeiro passo para a perda do conhecimento pelo homem se deu mediante a organização manufatureira do trabalho, que teve como principal característica a divisão do trabalho unitário do artesão. Nesse momento, cada indivíduo passou a executar apenas uma parte do todo, e, perdendo o entendimento do processo produtivo em toda a sua extensão, ele perdeu, inclusive, a noção das transações comerciais do produto.

Nesse período, na escola, vivenciou-se a passagem da Escola Tradicional, embasada no conhecimento livresco, enciclopédico, centrado no professor, para a Escola Nova, centrada no aluno, nas suas aptidões individuais. Merani (1977, p.45) diz que a marca desse período é a “psicologização absoluta dos métodos e a adaptação da escola à criança”. O professor “esfumase” para que o aluno desenvolva plenamente sua personalidade.

O segundo momento ocorre devido à industrialização, em que o trabalho passa a ser planejado dentro de critérios determinados pela ciência, e esse trabalho, que até então era concreto, visível e compreensível, com o uso da máquina torna-se uma atividade abstrata.

Na escola, nesse período, acontece a passagem da Escola Nova para a Escola Tecnicista, em função das transformações ocasionadas pela automação rígida. Nessa nova forma de produzir, era necessário formar um novo homem. Desta maneira, quando Skinner propõe a Teoria Comportamental na escola, ela já se fazia presente dentro da indústria, cabendo àquela apenas ajustar esta educação à nova ordem social, de forma a atender às necessidades do mercado, pois, nesse momento, a sociedade precisava de um homem condicionado, que permanecesse horas a fio executando uma mesma tarefa em função de um reforço, pois ele já havia perdido a sua capacidade de entendimento. E se essa era a finalidade, a ela deveriam corresponder determinadas condutas, cabendo ao professor produzir os comportamentos desejáveis e inibir os indesejáveis. Isto equivale a dizer que “a idéia do ‘homem tal como deve ser’ tira aqui sua vingança e afirma-se, uma vez mais, como finalidade da educação” (Merani, 1977, p.64).

O terceiro momento ocorre no período de transição da automação rígida para a automação flexível, ou seja, o trabalho, que já era fragmentado e não compreensível, torna-se ainda mais abstrato com o uso da microeletrônica e da informática. Nesse sentido, o trabalho passa a não formar, mas a deformar, já que o homem não necessita fazer uso de suas capacidades intelectivas.

Na escola, nesse período, assiste-se a um momento de transição, da Escola Tecnicista (que ainda não foi superada) para a Escola Construtivista, que, reforçando a crença de ser a criança quem constrói seu próprio conhecimento, relega novamente o papel do professor, enquanto ensinante, a um segundo plano. Vejamos o que diz um dos grandes divulgadores da teoria de Piaget:

A função clássica do professor (mestre de conferência) [...] não tem cabimento diante da ‘necessidade de ação’ do aprendiz para apossar-se do conhecimento e para desenvolver (construção) as estruturas sucessivas de apreensão da realidade. [...] J. Piaget mostra que a interação entre educandos (dinâmica de grupo) é o processo fundamental da superação da intuição (egocentrismo). (LIMA, 1996, p.157-158).

A análise do texto citado e a leitura atenta do construtivismo piagetiano, na obra do Mestre de Genebra, especialmente nos seus escritos anteriores a 1950, levam-nos à seguinte compreensão: o professor não deve ensinar; mais ainda: os conteúdos podem ser aprendidos sem serem ensinados, desde que o professor favoreça a interação da criança com o grupo. Assim, o construtivismo, e o escolanovismo contribuíram para aumentar a distância entre os “bem-nascidos” e os menos afortunados, cujo acesso à informação e à cultura deveria ser favorecido pela escola.

Sabemos também que existe o interesse, por parte da classe dominante, da manutenção desta sociedade tal como está posta. A instituição escolar vem cumprindo esse papel, mantendo “a escolarização dentro dos limites mínimos exigidos pela produção, transformando os conteúdos culturais em mercadoria, cheios de valores culturais burgueses” (Libâneo, 1985, p.67). É o que ocorre quando se retira a significação humana e social dos conteúdos trabalhados, pois se tornam empobrecidos, vazios de significado, o que facilita a “domesticação do pensar”.

A escola, não obstante, ao realizar suas atribuições, permite o surgimento de seus críticos e daqueles que podem modificá-la. Nesta perspectiva, é possível e necessário que, através de uma visão crítica do contexto social e da sua atuação, o professor seja capaz de perceber os percalços enfrentados no decorrer de todo o processo ensino-aprendizagem, como a exclusão, por exemplo, se dando conta de tudo o que comportam as relações estabelecidas entre ele e seu aluno no decorrer deste processo, mas não só isso. Gadotti (1978) argumenta que é necessário estar atento, pois existe uma tendência da pedagogia em centrar todo o problema da educação na relação professor-aluno. Para ele, isso desvia a atenção do foco principal, já que o problema central da educação é a relação com a sociedade. A vinculação entre ato educativo e ato político é que precisa ser revista.

Segundo Cunha in Veiga (1992), essa tomada de consciência não ocorre de forma tranqüila, uma vez que a relação professor-aluno-conhecimento está inserida em um contexto mais abrangente, que direciona e determina, muitas vezes, como deve se dar esta relação.

Nesse sentido, da mesma maneira que existem algumas expectativas relacionadas ao desempenho do aluno, também existem expectativas relacionadas ao desempenho do professor. A escola, como instituição social, determina aos seus integrantes os comportamentos esperados por ela; e, por ser ela uma instituição social, também é determinada por um conjunto de expectativas da sociedade, sendo definida e reproduzida de acordo com a ideologia da classe dominante, o que muitas vezes não é percebido pelo professor, que, justamente por isso, acaba reproduzindo essa ideologia, sem sequer se dar conta.

Quanto ao aluno, sabemos que as próprias condições de sua classe social determinam as expectativas sobre o seu desempenho, cabendo à escola, muitas vezes, apenas confirmar esta expectativa, convencendo o aluno do seu fracasso ou sucesso, para a aceitação da sua situação na sociedade. Sendo assim, “analisar, pois, as relações que acontecem entre professor-aluno puramente no campo psicológico ou afetivo é, no mínimo, um comportamento ingênuo. Elas acontecem no palco de uma sociedade e, portanto, são profundamente marcadas pelas contradições sociais” (Cunha in Veiga, 1992, p.150).

Dessa forma, ao pensarmos na relação professor-aluno, não podemos excluir o contexto maior, social, que não permanece imutável, ao contrário, se transforma de acordo com as suas necessidades econômicas e políticas, as quais vão determinando toda uma forma de agir e de se relacionar. O papel reflexivo do professor torna-se assim primordial, pois, quando o educador repensa a educação e estas relações, ele repensa também a sociedade, já que o ato educativo é um ato político.

No entender de Cunha, o que dificulta a reflexão dos professores é que eles são também fruto da realidade cotidiana das escolas, sendo incapazes, muitas vezes, de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles próprios também não a têm. Preocupados em ajustar seu papel à realidade da escola, eles perdem a dimensão mais ampla da sociedade, sendo absorvidos, assim como os alunos, pelo ritual escolar e pelo esforço para adaptar-se e adaptar seus alunos às exigências da instituição.

Contribuindo com a discussão, Gadotti (1978, p.13) argumenta que: “Enquanto a educação reproduz a sociedade, a contradição e o conflito não se manifestam porque a reprodução é dominante: a educação faz o que a classe dominante lhe pede”. Sendo assim, ela tenta esconder as contradições existentes em uma sociedade de classes, como, por exemplo, a contradição de uma “escola para todos” apresentada, e a seletividade existente. E acrescenta:

A luta existente dentro da sociedade se traduz, hoje, em menor proporção, na nossa educação por uma luta em que há uma educação dominante tentando inculcar a sua ideologia, que é a ideologia da classe dominante e uma outra educação tentando abrir uma pequena brecha existente para lutar contra essa dominação. O espaço pedagógico torna-se assim um espaço político em luta, luta entre as várias tendências que vão de um extremo ao outro. Educar-se para o educador, sobretudo num certo momento, pode significar, por isso, lutar contra a educação, a educação dominante, a educação do colonizador. (GADOTTI, 1978, p.14).

Gadotti (1978) diz ainda que um trabalho crítico não visa apenas a denunciar “a domesticação, a seletividade, a injustiça salarial”, mas igualmente a pesquisar e apontar reais soluções, conduzindo a uma prática pedagógica mais justa do ponto de vista humano e social, da mesma forma como a prática conduz à reflexão.

Outro fator que determina ainda o comportamento do professor no cotidiano escolar, como referimos anteriormente, é a sua história de vida, suas experiências, pois seu conhecimento não é construído apenas no meio escolar, também é fruto das relações estabelecidas no seu dia-a-dia. De acordo com Cunha, o saber e a prática observados no professor é o resultado da apropriação que faz da prática e dos saberes histórico-culturais. Assim, a participação em movimentos, como os religiosos, sociais, políticos, comunitários, entre outros, pode influenciá-lo até mais do que sua própria formação acadêmica. É importante ressaltar que estas experiências são apropriadas de diferentes formas, em função dos interesses, das crenças e dos valores individuais.

Paulo Freire é um exemplo que pode contribuir para mostrar como a atuação em movimentos sociais embasados nos valores pessoais contribui para a atuação do educador. Ao longo de sua história, Freire deu uma importante contribuição à educação popular. Possuindo uma formação

cristã⁵, preocupou-se com a diferença de classes, com o contraste existente entre a pobreza e a riqueza resultante dos privilégios sociais de alguns. Lutou para reverter esta situação através do Movimento Cultural Popular de Recife, até que, em 1964, o golpe militar interrompeu suas atividades no Brasil, ao determinar sua prisão, o que não o levou a deixar de lutar e desistir dos seus ideais de educador. Essa luta continuou no exílio e foi retomada no Brasil, após seu regresso, em 1980.

Freire parte do princípio de que nossa sociedade está dividida em classes e de que o privilégio de uma impede a outra de usufruir os bens produzidos, inclusive da educação, que corresponde a um bem cultural necessário ao processo de humanização, do *ser mais*, mas da qual acaba sendo excluída grande parte da população. Seguindo o pensamento de Freire,

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas que também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2002, p.30).

Esta idéia vem mostrar a preocupação que o fez lutar por seu ideal de fazer com que todas as pessoas tivessem iguais oportunidades. Ele nos mostra também quanto a sociedade influencia e direciona o processo de ensino-aprendizagem, através dos valores que estão implícitos e são transmitidos através da educação em uma sociedade de classes, que considera o saber de uma determinada classe social único e o privilegia em detrimento de outros. Nesse sentido, o processo de conhecimento está intimamente relacionado à vida em sociedade, às relações existentes entre os homens, entre elas a relação professor-aluno.

⁵ Essa formação aproximou-o do pensamento do teólogo e filósofo Martin Buber (1878-1965) e da Filosofia do Diálogo, desenvolvida na obra “Eu e Tu” (São Paulo, Cortez e Moraes, 1979). Além do existencialismo de Buber, do existencialismo cristão e do marxismo, Dewey, Gramsci e Habermas foram influências importantes no pensamento e na obra de Freire (Nóvoa, A. In: **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998).

Para Freire in Patto (1997), esta realidade pode e deve ser modificada; porém, alerta para o fato de que a libertação autêntica, que é a humanização em processo, a qual conduz à possibilidade do *ser mais*, não é algo que possa ser “depositado” nos homens, não é uma palavra vazia de significados, mas é a práxis que implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Seguindo essa linha de reflexão, temos que a postura pedagógica do professor - sua forma de agir na sala de aula e de refletir sobre seu trabalho - traduz conhecimentos e valores adquiridos socialmente, mas manifestados dentro dos limites e possibilidades das suas emoções, da sua forma de estar no mundo, do seu nível de autonomia. Para Cunha, o desenvolvimento da consciência crítica não se dá pela tentativa de passar, unicamente com a palavra, à crítica dos outros. É necessário refletir, construindo o conhecimento na ação sobre a própria realidade. Porém, o professor necessita de um referencial teórico condizente, que o oriente na investigação e análise desse mundo.

É preciso envolver o professor na tarefa de investigar e analisar o seu próprio mundo. Somente quando o professor se sentir sujeito da história, consciente de sua prática, capaz de estabelecer relações entre a sua e as demais condições sociais, é que poderá agir em direção à modificação das relações pedagógicas e sociais. (CUNHA in VEIGA, 1992, p.154).

Essa reflexão, essa análise do mundo e de si mesmo não se faz por acaso, ela é construída mediante as interações com os outros e com o meio, e passa, segundo Wallon (1975), pelo que significou o olhar do outro sobre si. Para ele, a criança constitui sua personalidade nas relações com os demais; assim, a pessoa não pode ser aquilo que é senão em função dos outros. É sobre a presença imaginária ou real do outro que damos forma a nossa conduta, e a maneira pela qual os outros nos percebem influencia a nossa maneira de agir. É por isso que o educador deve estar atento para poder intervir adequadamente nesse processo.

Sendo assim, a visão do professor sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno contribui de maneira significativa para o seu desempenho. Um professor que acredita no aluno e investe, através do seu trabalho, em sua aprendizagem, amplia, e muito, essa possibilidade. Isso ocorre, segundo Wallon, em função do valor que atribui ao “olhar do outro” para o desenvolvimento da

auto-imagem no indivíduo, o que possibilita o desenvolvimento de uma maior autonomia ou dependência.

Mantovanini (2001), em sua pesquisa, realizada em uma escola pública com alunos de 3ª série do ensino público, observou dois grupos de crianças. Um deles era constituído por alunos considerados “bons” e o outro tido como alunos com dificuldades de aprendizagem. Na sua análise constatou que, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, os dois grupos de crianças apresentaram um nível de desenvolvimento compatível, sendo que a diferença se encontrava na relação socioafetiva com a aprendizagem. Crianças com dificuldades expressavam-se de forma tímida, temerosa e defensiva; eram muito sensíveis ao que seus professores pensavam deles e tinham, além disso, uma relação negativa com o processo de aprendizagem. Já as crianças com bom desempenho escolar expressavam-se de forma confiante, tolerante ao erro, e apresentavam uma relação autônoma e positiva com a aprendizagem.

Dessa pesquisa ela concluiu que os “alunos-problema” assumiam o julgamento dos seus professores com relação ao seu desempenho em classe, não acreditavam em si, na sua capacidade de pensar, e desenvolviam atitudes em sala de aula que correspondiam à visão dos professores sobre eles. Essa situação pôde ser modificada a partir do momento em que o professor passou a acreditar e investir no potencial desse aluno. Isso foi constatado quando, a partir da devolução do trabalho aos professores, com a conclusão da pesquisadora a respeito, alunos que eram tidos como “ruins” tornaram-se “bons” na aprendizagem, ou seja, passaram a ser vistos com novos olhos pelos professores, que passaram inclusive a acreditar em si mesmos e na sua capacidade de ensinar. Nesse sentido, o julgamento que o professor faz sobre sua capacidade de influenciar a aprendizagem e o envolvimento de seus alunos tem importantes implicações no processo ensino-aprendizagem.

Wallon (1975) traz uma importante contribuição sobre o tema abordado quando discorre sobre as relações sociais e a constituição da personalidade. Ele nos diz que o *outro* faz parte de nós desde que nascemos, e será um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica. Quando nasce, a criança não é capaz de diferenciar o Eu do Não-Eu. Conforme vai se desenvolvendo, ela começa a se perceber como indivíduo, embora, em seu psiquismo, o Outro nunca deixe de existir; o que existe é uma

unidade, e não um Eu absoluto, pois todas as pessoas que se relacionaram com a criança e são ou foram significativas em sua vida, passam a fazer parte dela.

Sendo o professor uma figura significativa para a criança, todos os seus atributos, como suas características pessoais e sua forma de agir, mais do que serem apenas “copiadas” pela criança, passam a fazer parte dela, podendo se manifestar, através da sua forma de pensar e agir, não apenas em uma sala de aula, mas nas várias situações vivenciadas pelo indivíduo durante a sua existência.

Considerando a repercussão das relações entre alunos e professores na vida de ambos, especialmente na vida dos primeiros, é obrigatório refletir profundamente sobre essas relações, quando estudamos formas de favorecer a aprendizagem escolar. Aquino (1996, p.52) diz que, de maneira geral, “[...] o sentido crucial atribuído à relação professor-aluno parece ser o da *normalização das condutas tanto discente quanto docente* [...]” (grifo do autor). Porém, esta normalização não se dá ao acaso, também ela é determinada socialmente e acompanha as relações estabelecidas no mundo do trabalho. Esta característica se evidencia, principalmente, com o processo de industrialização, quando as máquinas passam a ditar o tempo e o espaço de que o trabalhador dispõe para realizar o seu trabalho. Da mesma maneira que o trabalhador na indústria encontra-se hoje o professor na sala de aula.

Não nos faltam exemplos, em todas as épocas, em todos os lugares, relatados em livros ou conversas, de pessoas famosas ou desconhecidas a nos dizer da dificuldade da relação entre professores e alunos e de tudo o que ela acarreta para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Alícia Fernández fala da sua experiência enquanto aluna e de como se sentiu, muitas vezes, agredida e desrespeitada em sua individualidade, no espaço dessa relação.

Como aluna, vivi a experiência de ter sido agredida por não ser respeitada, por não ser entendida e escutada em minha originalidade, por mandatos recebidos de alguns professores que queriam que se acreditasse que ser uma boa aluna era o mesmo que ser submissa e obediente. Durante muito tempo eu acreditei nestes mandatos, me submeti a eles e consegui até ser a melhor aluna das escolas pelas quais passei. Logo pude ver à custa de que cerceamentos, anulações e sofrimentos em minha própria criatividade isto aconteceu. Tive que

realizar (e continuo realizando) um grande trabalho de expulsão desses mandatos [...]. (FERNÁNDEZ in GROSSI & BORDIN, 1996, p.168).

Para Alícia, estes mandatos não são ditos, muitas vezes, de forma agressiva, pois mascaram a agressão, de forma a confundir, “para que pareça que sou eu quem deseja aquilo que é o outro que está desejando; para que eu possa acreditar que seja meu, o que é do outro” (1996, p.168).

Entre as formas indiretas ou latentes que uma agressão pode assumir, diz Bohoslavsky in Patto (1997), está a maneira pela qual o professor demonstra a sabedoria que detém e de como esta é inacessível ao aluno. Isso aconteceu com Alícia, com muitos de nós, e continua acontecendo, em todos os níveis de ensino, nos mais diversos cursos, inclusive nos que formam os professores.

Aquino (1996) defende que esta normalização da conduta, tão desejada, principalmente por parte do professor, ocorre mediante sua dificuldade de lidar com as diferenças individuais, pois da maneira como a escola está organizada, não existe espaço para o desenvolvimento das características individuais, também não há um espaço para reflexão, uma vez que o professor tem um conteúdo a ser trabalhado, dentro de um tempo também estipulado, devendo as características dos alunos em sala corresponder ao modelo que mais lhe convém, que mais possibilite o seu trabalho. Torna-se evidente que a normalização e a padronização de comportamentos auxiliam neste processo, já que auxiliam no controle. O problema ocorre quando esse passa a ser o maior objetivo do professor.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os professores esperam uma postura estática do aluno, os professores também esperam que ele participe, manifeste suas opiniões e demonstre interesse na sala de aula, não devendo, portanto, ser exclusivamente submisso. O professor espera que ele tenha, pelo menos, um pouco de iniciativa para que possa ser dispensado das “cobranças”, fazendo suas tarefas, tirando boas notas e estudando bastante.

Este paradoxo é, às vezes, sustentado pelo esforço da professora em “aplicar” determinada teoria, através da utilização de fórmulas para a obtenção deste ou daquele resultado pedagógico. Assim,

o método passa de coadjuvante a ator principal da ação educativa⁶, o que afeta e molda de forma substantiva a relação professor-aluno, já que a aprendizagem deixa de ser o fator primordial neste processo.

Para Rangel (1997, p.74), a “construção da autonomia” e o “desenvolvimento do pensamento crítico” são algumas dessas fórmulas que aparecem em planejamentos e projetos pedagógicos transpostos de livros e manuais, as quais não apresentam estratégias compatíveis com pretensões tão louváveis, do ponto de vista pedagógico. As teorias não vêm com bula, nem podem; precisam ser conhecidas e assimiladas pelo professor. Esta análise conduzida por Rangel mostra que esses novos conceitos divulgados pela literatura crítica: “questionador”, “participativo”, permanecem no nível da abstração para muitos professores, pois “limitam-se a um plano ideal, não alcançando a prática, a experiência concreta” .

O que expusemos anteriormente vem nos mostrar que a transmissão e a reflexão acerca do conhecimento elaborado historicamente, que deveria ser o objetivo principal do professor, acaba sendo colocado à margem, em função de preocupações outras, já evidenciadas, que acabam ocupando o limitado espaço e tempo que o professor possui para ensinar.

Atualmente, inclusive, é bastante forte o discurso, referendado pelo próprio governo, de que a apropriação de conteúdos científicos é apenas uma das “missões” da escola, ficando nas entrelinhas que não é a principal, o que pode ser evidenciado no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors.

À luz da psicologia dialética de Henri Wallon, o indivíduo é um ser geneticamente social, que caminha na direção da sua individuação e autonomia. A organização escolar, nos moldes em que a descrevemos, encontra-se, então, contrária a este pensamento, já que não favorece a conquista desta autonomia. Seu objetivo é “que todos se pareçam”, formando uma massa informe, moldada pela sociedade, incorporando os valores e os paradigmas hegemônicos. Essa reflexão vai ao

⁶ Esta idéia está bem desenvolvida por Oswaldo Alonso Rays, no artigo “A questão da metodologia do ensino na didática escolar”. In: VEIGA, I. P. (Coord.). **Repensando a didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992, p.83 a 95.

encontro do que diz a teoria da representação social sobre o “aluno ideal”, representado por padrões abstratos de conduta⁷.

Outro aspecto para o qual Wallon também nos chama a atenção e que fica grande parte das vezes esquecido se refere à importância da tomada de consciência do grande papel desempenhado pela motricidade no desenvolvimento do ser humano, pois é através do movimento que vai ser possível à criança exteriorizar seus sentimentos, seus pensamentos, o que possibilita suas relações com as pessoas e com o meio, intervindo diretamente no seu desenvolvimento psíquico.

Sendo assim, o controle exacerbado sobre o comportamento motor do indivíduo, percebido com tanta frequência no meio escolar, acaba comprometendo sua capacidade de expressão e atuação sobre o mundo, o que prejudica não só o desenvolvimento das suas relações afetivas e sociais, como também o desenvolvimento intelectual, pois, numa perspectiva walloniana, nada acontece na motricidade que não repercuta nas emoções e na inteligência do indivíduo.

O risco que se corre, se fugirmos a essas reflexões, é o de o fracasso escolar continuar a ser explicado apenas em função de “carências” existentes nos próprios alunos, seja devido às condições ambientais, como a família, a mídia, a violência etc., seja por dificuldades psicológicas individuais, como déficit de aprendizagem, deficiência mental, entre outras. É importante salientar que tais dificuldades existem, sim, no contexto escolar, mas não justificam o grande contingente de crianças que “fracassam na escola”.

O que podemos observar é que as escolas, muitas vezes, além de não considerarem as características peculiares à fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças, também desconsideram as diferenças sociais de classe e suas reais necessidades, o que acreditamos contribuir para os altos índices de abandono e repetência. Mantovanini (2001, p.22) ressalta que “[...] é forçoso reconhecer que a escola tem fracassado na sua função de ensinar e socializar os

⁷As contribuições de Mantovanini e Rangel, apresentadas neste trabalho, fundamentam-se na teoria da representação social, que tem em Serge Moscovici seu grande pensador.

conhecimentos produzidos pela humanidade: o conhecimento, propriedade de todos, acaba se tornando privilégio de alguns”.

Snyders (1976) diz que somente as famílias material e culturalmente pertencentes à classe dominante possuem um patrimônio próximo da cultura difundida pela escola. Esta é transmitida a seus filhos através de passeios, viagens, observações de visitas realizadas a monumentos, atenção dispensada à harmonia das paisagens, e assim por diante; essas crianças logo aprendem a contemplar um quadro, uma boa música, e esta forma de sensibilidade é que vai firmar um acordo com as expectativas da escola.

Sendo assim, normalmente são as crianças das classes populares que encontram grandes barreiras no cotidiano escolar. Muitas vezes, seu comportamento acaba sendo associado com falta de educação; seus valores às vezes não coincidem com aqueles que a escola defende; seus conhecimentos não são considerados ou são tratados como não-conhecimento. Nesse contexto, a criança deve abrir mão da sua realidade, para que em seu lugar uma outra, sob o modelo da classe dominante, seja construída. A consequência é que, não considerando a diversidade de condições materiais e culturais da sociedade, busca-se uma homogeneidade que não existe; e todo aquele que difere da norma estabelecida acaba sendo excluído, gerando bases sólidas para a divisão social em classes.

Diante deste quadro, percebemos que os professores, no decorrer da sua atuação, acabam se perdendo e assumindo, muitas vezes, com relação à educação de seus alunos, um trabalho que diz respeito à moralização da criança, ao cultivo de determinados valores pessoais, o que seria função primordial dos pais. O objeto do trabalho escolar, que é o conhecimento sistematizado, e seu objetivo, a reflexão sobre este saber, acabam, muitas vezes, não sendo concretizados.

Sabemos também que na escola o professor se depara com alunos que se comportam de diferentes maneiras, mas o mais difícil, segundo as queixas normalmente apresentadas, é lidar com o aluno “desinteressado”, “indisciplinado”; por isso, muitas vezes, o professor alega necessitar exercer a função de dominância. Porém esta dominância, segundo Aquino (1996), infelizmente não se concentra, com primazia, nos conteúdos trabalhados, mas se evidencia,

sobretudo, na ordenação e controle, tanto do movimento físico quanto da linguagem em sala de aula.

Nesse sentido, a indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à labilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor. Afinal, as atitudes de nossos alunos são um pouco da imagem de nossas próprias atitudes. Não é verdade que, de certa forma, nossos alunos espelham, pelo menos em parte, um pouco de nós mesmos? (AQUINO, 2000, p.112)

Nesta perspectiva, a indisciplina pode ser entendida como uma energia desperdiçada, sem um alvo preciso no qual possa se fixar, como uma resposta ao que muitas vezes se oferece ao aluno. “A indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções” (Aquino, 2000, p.113). Seria, então, um indicador, uma sinalização. O professor pode, ou não, refletir sobre o assunto; não pode, porém, evitar que a resposta do aluno afete suas emoções e suas ações.

O autor ainda ressalta que tempos atrás, na década de 1970, por exemplo, o respeito do aluno (em função do contexto histórico da época) era inspirado nos moldes militares, fruto de uma espécie de submissão e obediência cegas a um “superior” na hierarquia escolar. Hoje, é outra a realidade social, e o respeito ao professor não mais pode advir do medo da punição, mas da autoridade inerente ao papel do “profissional” docente.

Argumentando sobre a necessidade de o professor conhecer bem o conteúdo a ser trabalhado para poder transmiti-lo ao aluno, Cunha in Veiga (1992) defende que um aluno dificilmente apontaria um professor como bom sem que este tenha o conhecimento básico sobre a matéria que ensina, ou habilidade para organizar as suas aulas, pois o critério de eficiência do trabalho do professor é a própria eficiência da aprendizagem do aluno. Porém, acrescenta que o clima socioemocional estabelecido na classe através da relação professor-aluno é um dos fatores que contribuem para que a aprendizagem aconteça. De acordo com a direção que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada, orientada mais para uma ou outra direção.

Segundo afirma Moreira Leite in Patto (1997), apesar das dificuldades, existem professores que conseguem obter um rendimento maior que outros, não apenas de um ou vários alunos, mas de todas ou quase todas as suas classes. O que os diferencia, segundo o autor, é que tais professores conseguem perceber e valorizar as qualidades positivas de seus alunos, de tal forma que acabam provocando a sua acentuação. De outro lado, existem também os professores que, embora competentes na disciplina ministrada, são incapazes de obter produção satisfatória, e isso se justificaria pela tendência a salientar os aspectos negativos das pessoas com quem estão em contato.

Wallon (1975) diz que todo sentimento é ambivalente, ele é simultaneamente, ele próprio e seu contrário. Diz ainda que as circunstâncias, o conjunto das nossas representações, certas atitudes pessoais, podem fazer predominar um ou outro sentimento. Um não pode manifestar-se sem que o outro também esteja presente, em estado mais ou menos latente. Ele continua:

Em que medida não é a ocasião, toda uma série de ocasiões semelhantes, como as que oferecem certos meios ou certos regimes de vida, que deu preponderância aos maus instintos e não aos bons? É claro que nesta preponderância pode haver, nalguns, razões de temperamento. Mas a ocasião tem sempre seu papel complementar. Ao utilizá-la judiciosamente, é necessário encontrar o meio de inverter o sentido das reacções. Provocar, ainda que acidentalmente, um acto louvável é já mostrar ao indivíduo mau que ele é capaz desse acto; é combater o seu sentimento de impotência, do qual ele muitas vezes se gaba. A repressão sistemática nunca poderá dar certamente esses resultados. (WALLON, 1975, p.400).

Podemos perceber assim que a imagem que temos de nós mesmos é, em grande parte, fornecida pelos outros; e a imagem que temos dos outros depende também da imagem que temos do nosso eu. O nosso conhecimento se faz através de interações constantes com os demais, em que nos vemos através do olhar do outro, e vemos os outros através de nós mesmos.

Guimarães (2003), em seu estudo acerca da motivação e aprendizagem escolar, ressalta a relevância da atuação do professor como determinante do interesse e envolvimento dos alunos com os conteúdos escolares. Ela diz que um estudante motivado se envolve ativamente no processo de aprendizagem, persiste em tarefas desafiadoras e utiliza estratégias adequadas,

buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho mediante seu desempenho e resultados.

A autora ainda acrescenta que “a percepção de progresso produz um senso de eficácia em relação ao que está sendo aprendido, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela tarefa ou atividade”. (Guimarães, 2003, p. 18).

A falta de motivação, ao contrário, torna o estudante passivo. Ele passa a utilizar pouco esforço e demonstra baixa persistência na conquista de seus objetivos. Não exhibe prazer ou satisfação em realizar as tarefas escolares e as evita, quando pode, gerando rendimentos abaixo das suas possibilidades.

Cunha (1992), ao pesquisar com um grupo de alunos quem eles consideram bom professor, observou, através de seus depoimentos, que a relação professor-aluno também passa pelo trato do conteúdo de ensino. A maneira como ele se relaciona com a área de conhecimento trabalhada é fundamental e interfere naquela relação, faz parte desta.

Outro aspecto também destacado pelos alunos diz respeito à confiança demonstrada pelo professor; ou seja, aquele professor que acredita nas potencialidades do aluno, que se preocupa com sua aprendizagem e seu nível de satisfação, desenvolve práticas em sala de aula que correspondem a esta visão, e isso também é relação professor-aluno.

Entre as características de seus melhores professores estão ‘torna as aulas agradáveis e atraentes’, ‘estimula a participação do aluno’, ‘sabe se expressar de forma que todos entendam’, ‘induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa’, ‘procura formas inovadoras de desenvolver a aula’, ‘faz o aluno participar do ensino’ etc... (CUNHA in VEIGA, 1992, p.147).

Percebe-se, nas respostas dos alunos, que a expectativa das interações afetivas está submetida à iniciativa do professor. É ele quem direciona a relação, que estimula reações no aluno pela simples presença ou pela atitude que adota. Existe, nesta perspectiva, uma distinção dos lugares de professor e aluno, e é importante havê-la.

O professor é uma autoridade, ocupa um lugar socialmente instituído. Segundo Aquino (2000), este lugar já vem determinado historicamente, através da autoridade do pai, do médico, do escritor etc. Trata-se ainda de uma ocupação que comporta polaridades complementares (pai e filho, médico e paciente, escritor e leitor etc). Cabe ao primeiro iniciar e se responsabilizar pela ação, que é destinada ao segundo. Nesse sentido o ato pedagógico supõe a desigualdade entre professores e alunos, no ponto de partida, mas caminha para a igualdade, no ponto de chegada. Considerar que alunos e professores sejam iguais perante o conteúdo torna sem sentido a ação pedagógica.

O professor deve, sem dúvida, dominar teoricamente o campo do conhecimento que se propõe a ensinar; isso porque a confiança dos alunos está diretamente relacionada à segurança do professor. Se o oposto acontecer, a relação pode ficar comprometida, pois, invertendo-se os papéis, o professor pode vir a perder sua autoridade. Sendo assim, é necessário que sua autoridade seja reconhecida pelos alunos.

Mantovanini (2001) atenta para a importância deste fato quando diz que, da mesma maneira que muitos alunos fracassam por serem desacreditados por seus professores, também estes, criticados pela mídia, pelas universidades (embora sejam fruto delas), começam a se ver como incompetentes e acabam por prever-se como profissionais de pouco sucesso, gerando o insucesso. E esse pensamento não é novo. Piaget (1998, p.20) escreveu que ao mestre-escola falta um prestígio equivalente ao dos advogados e médicos. Ele “não chega a ser considerado pelos outros, e, o que é pior, nem por si mesmo, como um especialista, quer do ponto de vista das técnicas, quer do da criação científica”.

Nas suas conversas com os professores, Mantovanini verificou quão grande é a presença da humilhação, quanto o desânimo é presente, quão poucas são as esperanças. Nesse sentido, ela conclui que de nada adianta pedir aos professores dizerem a seus alunos que podem aprender, se a sociedade, de uma maneira geral, diz a eles que não entendem nada de aprendizagem. Sem confiança em si e auto-respeito, é muito difícil haver um método ou didática que possa dar certo.

Nesse sentido, as relações humanas, e entre estas, a relação professor-aluno, são de grande importância no ambiente escolar. Bohoslavsky in Patto (1997), diz que estas não se dão ao acaso, mas se definem por três tipos de vínculos aprendidos no convívio familiar, por ser este o primeiro contexto socializante. Nessa perspectiva, existiria um vínculo de dependência (relação entre pais e filhos), um vínculo de cooperação (relação fraterna, de casal e entre irmãos) e um vínculo de competição.

Seguindo com Bohoslavsky, em todas as relações existentes, resquícios desses vínculos podem ser encontrados, mas em se tratando da relação ensino-aprendizagem, o vínculo “naturalmente” estabelecido é o de dependência. Embora necessária, num determinado período da vida, o vínculo de dependência necessita ser substituído para que a personalidade do indivíduo se desenvolva. Essa dependência inicial precisa atingir, progressivamente, independência. Isso quer dizer que, ao longo de sua vida, a criança precisa estabelecer vínculos que não sejam apenas o de dependência, mas também de competição, de cooperação etc. Garcia in Patto (1997), diz que o vínculo pedagógico, em princípio, de dependência (pois quem não sabe depende de quem sabe), deve caminhar no sentido de superar essa dependência, culminando com sua ruptura.

Por outro lado, segundo acredita Maturana (2001), a competição não combina com os princípios norteadores da pedagogia progressista. Para ele o fenômeno de competição que se dá no âmbito cultural humano implica na contradição e na negação do outro. Nesse sentido, a vitória de um se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro.

Já o estabelecimento do vínculo de cooperação, por exemplo, além de oferecer oportunidades de desenvolvimento ao aluno, também oferece condições para que o educador também se modifique, pois, como diz Freire (apud Garcia in Patto, 1997), ninguém educa ninguém; a aprendizagem se dá numa comunhão em que o mundo é o mediador, ou seja, é necessário superar a idéia de que o educando nada sabe e o educador é o único a deter o saber. Admitimos sim, que o aluno possui um saber não estruturado, que deve ser organizado e resgatado com o auxílio do professor, através do vínculo de cooperação.

Garcia nos alerta para o fato de que a educação como prática social é um fator transmissor das ideologias das classes dominantes; porém, segundo ele, - e aí está sua contribuição - tal transmissão não se dá apenas através dos conteúdos dos programas, das matérias ou dos textos de leitura, mas também através do vínculo estabelecido entre professores e alunos; estes aprendem sobretudo a depender de. E isto também é *ideologia* (grifo do autor), pois é esta atitude que, generalizada na sociedade, melhor serve aos interesses dominantes.

Ainda segundo o autor, este caráter de dependência na relação pedagógica não se estabelece por serem os docentes pessoas autoritárias e dominadoras (embora alguns o sejam), mas pelo fato de esta relação ser característica específica de uma estrutura econômica, social e política que determina certas formas de relação entre as pessoas. Porém, se pensarmos a escola levando em conta sua função, que é educar, sabemos que ela deveria ser um local capaz de proporcionar continuamente o enriquecimento da personalidade, como um campo fecundo de relações humanas maduras ou a caminho deste amadurecimento, e que teria a obrigação de se preocupar com a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação à criatividade, tanto do aluno como do professor.

Diante desta colocação, Garcia acrescenta que se deve evitar a postura absurda de apenas acusar os professores de má preparação didática (ainda que verdadeira em muitos casos), ou os alunos de “irresponsáveis”, “indisciplinados” etc., uma vez que a própria instituição configura o tecido onde se ajustam os estereótipos, possibilitando e reforçando determinado tipo de vínculo enquanto dificulta outro. É importante sempre lembrarmos que professores, alunos e instituição escolar estão inseridos em um contexto social maior, que direciona e determina nossa maneira de agir.

Para Wallon (1971), a consequência dessa relação estabelecida, baseada na insegurança, acarreta o que ele denominou “reação de *prestance*”⁸, ou seja, o aluno, sob o olhar “avaliativo” do professor, pode perder o domínio sobre a própria ação e cometer imperícias. Esse efeito será mais

⁸ Caracteriza-se, segundo Wallon (1971), pela sensibilidade provocada no indivíduo, por estar sob o olhar do outro.

acentuado na fase do desenvolvimento da escrita, uma vez que se exerce, sobretudo, no plano motor.

Com freqüência, os gestos, a marcha, a própria posição erecta tornam-se menos seguras. O indivíduo, bruscamente, fica canhestro, deixa cair o que traz, duvida do seu equilíbrio, pondo-se a tremer. [...] A queda do tono em alguns revela algo de sistemático. Produz um estado de resolução muscular e de obnubilação mental que em geral parece ser um meio de defesa ou de oposição a fim de poupar o esforço imposto pela presença ou pelas exigências de outro. (WALLON, 1971, p.112).

Pode-se pensar, assim, o professor como uma presença perturbadora para o aluno, mas não só isso. Se há, como diz Bohoslavsky, a pressuposição de uma dependência natural do aluno em relação ao professor, parece evidente que quanto mais passivo for o aluno, mais se cumprem tais objetivos. O vínculo pedagógico consistiria, então, em um vínculo de submissão, o que dificultaria o desenvolvimento de uma reflexão crítica e de uma aprendizagem criativa, capazes de promover a individualidade do aluno e o seu resgate como sujeito.

Em se tratando do meio escolar, o que se observa é que o professor acaba desenvolvendo em seu imaginário um ideal de aluno: interessado, respeitador das normas estabelecidas, com pais presentes, preocupados com a educação dos filhos, provedores de suas necessidades básicas, físicas e emocionais etc. Como o que encontra em sala de aula é, muitas vezes, uma situação diferente da almejada, ele se frustra e se percebe possuidor de um fardo a mais para ser suportado, no seu dia-a-dia já tão estressante. A consequência, é que:

[...] O aluno problema, por sua vez, pressente que não está agradando, que não corresponde às expectativas, que não preenche os 'requisitos básicos' para tornar-se um estudante e desiste (é o famoso aluno apático) ou tumultua (o tão conhecido aluno indisciplinado). Todos perdem: o professor, por não conseguir ser um profissional realizado e atingir seus objetivos; o aluno, por ser excluído do mundo da cultura e do saber. (MANTOVANINI, 2001, p.136).

O problemático de uma atuação fundada numa imagem idealizada do bom aluno é, segundo Rangel (1997), que o professor não se indaga por que o "aluno real" não é como ele espera, ou seja, interessado, participativo, questionador. Mantovanini acrescenta que, para lidar com estas dificuldades, é necessário, primeiramente, o professor entender a realidade que se apresenta, pois

só assim criará condições para interferir neste contexto, fazendo o que é possível dentro dos parâmetros escolares.

Uma forma de evitar idealizações e dar uma boa medida às expectativas em relação ao desempenho e ao comportamento dos alunos é conhecer como se dá o seu desenvolvimento, os aspectos que o compõem, integrando esse conhecimento aos que o professor tem sobre a sociedade em que vive esse aluno e sobre os próprios conteúdos a serem ensinados.

Na escola, infelizmente, o que se observa é que aspectos como os afetivos e motores são muito pouco trabalhados com os alunos, sendo dada maior ênfase ao desenvolvimento intelectual, através das muitas informações (embora nem sempre formação, no sentido em que a estamos propondo) fornecidas ao aluno, negligenciando o fato de que o ser humano se desenvolve de maneira integral, na relação com o meio físico e social.

A arte é um exemplo do que estamos falando. A educação infantil abre espaço para ela, geralmente focalizando apenas a função expressiva. O ensino fundamental e médio, por outro lado, desconhece essa linguagem, tão rica em possibilidades. O lúdico também é mal-visto nesses níveis de ensino, sendo admitido apenas nas aulas de Educação Física. E assim se formam professores que não sabem brincar e não se sentem confortáveis para incorporar a arte aos conteúdos programáticos.

Ao priorizar apenas um aspecto do desenvolvimento do indivíduo, a escola acaba por fragmentá-lo. Esta fragmentação não ocorre apenas no Ser, em particular; ela está evidenciada também na forma como está organizada a sociedade. Nesse sentido, Merani (1977), amigo e interlocutor de Wallon, fala de uma sociedade hierárquica, de classes, de compartimentos estanques e de uma pedagogia estática, sendo essa, ainda, em grande parte, a pedagogia que define a relação professor-aluno.

A pedagogia, qualquer que seja sua orientação atual, responde a essa imagem de sociedade [...] baseada na formação dos indivíduos potencialmente iguais que se submetem a um modelo cujo resultado se melhorará com a mudança de certas condições do molde: a escola. [...] A educação responde, pois, à estrutura econômica da sociedade, capitalista ou socialista, mas de forma alguma a

requerimento do desenvolvimento mental da criança, do adolescente ou do jovem. (MERANI, 1977, p.106).

Nesta mesma linha de pensamento, Gadotti (2001, p.22) faz uma observação bastante interessante: existe uma relação entre educação e poder que acompanha o desenvolvimento de toda a história das idéias pedagógicas. “O que existe de novo em cada época é que essa relação é vista de maneira diferente e suscita novas questões. A educação não é um processo que se repete sempre da mesma forma. Existe uma leitura histórica diferente em cada época do que se entende e do que se quer da educação”. Para ele, a educação sempre foi o prolongamento de um projeto político.

O que Gadotti nos diz é que a realidade é movimento e transformação, é história. Se hoje questionamos a construção da autonomia e o processo de individuação, enquanto “singularização de alguém primordialmente social” (Palangana, 1998, p.7), é porque são problemas do nosso tempo, embora não só do nosso tempo. Há, portanto, espaço para pensá-los, ao pensar a relação professor-aluno, já que esta se encontra inserida dentro de um contexto histórico e social.

Na visão de Paulo Freire (2002), educação é uma experiência basicamente dialética da libertação humana. Dialética, no sentido atribuído por Marx, significa “movimento do mundo em processo” (Gadotti, 2001, p.20), movimento este capaz de proporcionar esta libertação através do diálogo crítico, reflexivo entre professor e aluno, a qual não se estabelece apenas nas relações amigáveis, mas na aquisição de estratégias político-pedagógicas que visem à transformação social.

Para Gadotti, este seria o principal papel da educação e do educador, pois estaria vinculando o ato educativo ao ato político, a teoria à prática da transformação, visando à construção de uma sociedade mais justa, assim como também propôs Wallon. Sua proposta de ensino chegou inclusive a tomar corpo e se encontra explícita no projeto de ensino denominado Langevin-Wallon.

Parece que Gadotti não leu Wallon. Se tivesse lido, sobretudo se tivesse lido o Plano Langevin-Wallon (1947), provavelmente teria se reconhecido em muitos pontos. A afirmação abaixo, feita por Merani (1977, p.152), mostra essa afinidade.

O novo plano de estudos põe como princípio que o fim da educação é servir simultaneamente os interesses superiores da comunidade e de cada um dos seus membros. Por interesses superiores da comunidade entende desenvolver uma sociedade que satisfaça ao mesmo tempo os requisitos em comum daqueles que a compõem, segundo graus de necessidade e segundo níveis de capacidade, mas assegurando a todos, sem distinção, o requisito essencial duma condição humana digna e livre. Digna porque o simples facto de ser homens iguala os seres humanos no que diz respeito ao gozo da instrução, da cultura, do bem-estar; livre, porque cada um, na medida compatível com o bem-estar dos outros e em relação com a sua capacidade, possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades na cultura e no trabalho.

O “novo plano” a que Merani se refere é o Plano Langevin-Wallon, “e é ele, Wallon, quem dá ao projeto o seu verdadeiro significado” (1977, p.152). No entanto, o plano não chegou a ser posto em prática, entre outras razões, pelo fato de que “em 1947, com o início da Guerra Fria, os comunistas franceses são expulsos do governo” (Oliveira, 1996, p.173)⁹. E Wallon era um deles.

Snyders (1976) acredita que não cabe à pedagogia fazer essa “revolução” anunciada por Wallon, pois, com certeza, só haverá uma pedagogia sã numa sociedade também sã – e a nossa não o é, como também não o era a França do General De Gaulle. Porém, embora a solução da crise da pedagogia não dependa só dela, não haverá avanço pedagógico sem progresso no próprio seio da escola. Ela também tem sua luta a conduzir, pois não está inteiramente travada pela necessidade social. Ainda para o autor, é necessário revolucionar a sociedade atual, a escola atual; o que não significa que tudo nela seja destruído. A revolução não significa voltar a zero.

Sabendo então que a tarefa de ensinar não se constitui numa tarefa eminentemente pedagógica, mas político-pedagógica, a tarefa de mudança ultrapassa os limites das escolas e universidades. Diz Bohoslavsky in Patto (1997, p.380):

[...] há muito por fazer nas escolas, nos institutos e nas universidades. Trata-se de esclarecer o sentido desta política e a maneira pela qual os professores estão dispostos a ser autênticos educadores ‘atingindo o corpo e a mente dos alunos, seu pensamento e sua imaginação, suas necessidades intelectuais e afetivas’, a fim de convertê-los em verdadeiros sujeitos. Recuperar o aluno como pessoa,

⁹O livro de Anne Marie Milon Oliveira, “Célestin Freinet. Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica”, é uma ótima fonte para conhecer a contextualização do pensamento pedagógico francês, na sua gênese histórica e no seu desenvolvimento.

como eixo de nosso trabalho pedagógico para, assim, incorporá-lo, mais de um modo mais consciente e mais crítico, na sociedade a que pertence.

Sabemos, no entanto, que a escola tem os seus limites, como já dissemos; ela não pode transformar a realidade sozinha, porém, pode criar condições para isso, formando a consciência crítica. Essa consciência, sendo entendida através das lentes do materialismo dialético, dá oportunidades para que professor e aluno compreendam o movimento da história, o que é possível pelo uso das operações intelectuais resultantes da atividade reflexiva, que exercem um papel determinante neste processo. Tal orientação teórica define o papel do professor na modificação da estrutura lógica e psicológica do aluno e, conseqüentemente, na modificação da sua consciência.

O autor ainda observa que não basta apenas o uso da atividade intelectual para a modificação da consciência humana; segundo ele “[...] é somente através de uma alta carga emocional que se pode romper este esqueleto rígido, intemalizado, que indica o ‘correto’, ‘o verdadeiro’ e o ‘falso’ definido pelo sistema” (Bohoslavsky in Patto, 1997, p.369). Sendo assim, a emoção ocuparia lugar de destaque no processo de mudança e de transformação do sistema escolar; afinal, isso que chamamos de “sistema escolar” é constituído por pessoas, cujas ações e pensamentos são, em grande parte, definidos pelas emoções, que se constituem e se expandem no meio social.

Maturana (2001, p.23) afirma que “não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção”. Sem negar que somos seres racionais, o autor lembra que “vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção” (p.15).

O sistema educacional não reconhece os grandes conjuntos funcionais que constituem a pessoa e tampouco se dá conta da complexidade do real. Fragmenta-se o indivíduo, fragmenta-se o conhecimento, fragmenta-se a relação professor-aluno. Essa é uma crítica freqüente nos textos de Wallon, a qual nos parece conveniente à análise do tema, já que, na sua compreensão, a escola deve favorecer a integração das dimensões afetiva, cognitiva e motora, possibilitando o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do seu Eu, para que esse indivíduo, fortalecido, possa exercer seu papel de cidadão, um papel que vai além da defesa dos seus direitos e passa necessariamente pelo reconhecimento e pela defesa dos direitos de todos os cidadãos.

Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental, através da mediação e coordenação do grupo. Mas essa mediação e coordenação expressam desigualdades: de papéis, de níveis, de atribuições, de saberes...; expressam, ainda, uma relação hierárquica e de poder. O professor, sendo ou não um indivíduo autoritário, acaba exercendo pressão sobre o aluno, induzindo-o a agir e a responder dentro de certos padrões de comportamento. No entanto, para que a reação seja adequada à situação pedagógica, o autocontrole será condição necessária.

Segundo afirma Ratner (1995), não há interação social sem autocontrole, e não há autocontrole sem coerção social. Na ausência de poder sobre si mesmo (impulso desenfreado), o indivíduo não pode realizar sua volitividade, pois não consegue controlar suas emoções, e portanto, refletir e tomar decisões, fazer escolhas de fato “voluntárias”. No entanto, é importante ressaltar que essa volitividade não ocorre num plano individual, mas no social, ou seja, esse autocontrole vai se dar mediante as interações sociais.

O inter-relacionamento social promove também o autocontrole, porque o indivíduo deve refrear seus próprios desejos em benefício da coordenação social. O autocontrole, por sua vez, é vital para o desenvolvimento da volição porque a verdadeira volição requer que cada um comande conscientemente a própria atividade de acordo com seus objetivos. A impulsividade irrefreada não é volitiva porque o sujeito não detém o comando. (RATNER, 1995, p..30-31).

A análise de Ratner leva-nos a concluir que, na tentativa de alcançar um objetivo maior, o indivíduo não pode agir impulsivamente, pois necessita da aceitação e do consentimento do outro. É também esse outro quem vai levar esse indivíduo a prestar maior atenção em seu modo de pensar, de analisar e de agir, já que ele precisa ser entendido e aceito pelo outro. Esta reflexão aplica-se tanto ao professor quanto ao aluno. Ambos, no exercício da sua vontade, não poderão prescindir do autocontrole.

Quanto ao professor, goste ou não dessa idéia, exercerá, na busca de “organização, eficiência e disciplina, um certo grau de ‘coação’ e ‘dogmatismo’”. Estas são palavras do professor Frigotto (1989), ao se referir às dificuldades impostas às classes trabalhadoras e à necessidade de instrumentalizá-las para terem acesso aos bens econômicos e culturais. Frigotto diz ainda que “Os princípios pedagógicos da ‘disciplina’, da ‘coação’ e do ‘dogmatismo’ no trabalho escolar devem

ser interpretados no interior da luta contra o espontaneísmo e como necessário à superação das diferenças produzidas pela sociedade de classes” (1989, p.198).

Aquino (1996), através de seus estudos, tematizando a relação professor-aluno nas séries iniciais do Ensino Fundamental, alerta sobre a necessidade do autocontrole, dizendo que, quanto à expectativa dos alunos sobre a idéia do que seja um bom professor, a apreciação destes não se restringe aos procedimentos didáticos adotados pela professora nem à forma de se relacionar com eles, mas, principalmente, à sua capacidade de manter o controle na sala de aula. Porém, uma vez atingido este controle, entra em cena outro atributo considerado pelo bom professor, ou seja, o de saber ensinar e ser atencioso.

Cunha também observa em sua pesquisa que os alunos não apontam como melhores os professores caracterizados como “bonzinhos”, mas ao contrário, os professores “exigentes”, que cobram participação das tarefas, pois percebem estes atos como forma de interesse e preocupação com eles, os alunos.

Não obstante, é importante ter claro que, embora a autoridade seja fundamental para o processo ensino-aprendizagem, o autoritarismo prejudica, pois faz os alunos perderem sua espontaneidade, sua curiosidade, sua criatividade, tão necessárias a este processo. O autoritarismo cala as perguntas que, com tanta desenvoltura, as crianças faziam quando pequenas, intensificando o medo do ridículo e do fracasso, assumindo os padrões de consumo da ciência, adiando a satisfação das necessidades, restringindo o prazer na aprendizagem, preocupando-se com a ênfase na produtividade, no resultado que dele esperam o pai, o professor, o chefe, a sociedade. É assim que o indivíduo se defende, em um meio hostil e competitivo, onde o homem é o predador do homem. Faz isso do jeito que lhe é possível, nos limites de seus valores, de seus conhecimentos, de suas possibilidades físicas e psíquicas.

Para mudar esta realidade, é importante propiciar, dentro das escolas, situações em que o professor tenha oportunidade de refletir a respeito do seu trabalho na sala de aula. É preciso recuperar o compromisso do professor com a atividade profissional. Ressalta Mantovanini:

Compromisso profissional e recuperação de auto-estima podem ser fundamentais para o início de algumas transformações importantes na escola. Da mesma forma que é preciso mostrar ao aluno problema a sua capacidade de aprender, esta pesquisa também apontou para a necessidade de auxiliar o professor a recuperar o crédito em sua condição de ensinar, condição essa que ele tem sentido cada vez mais ameaçada. Por trás do discurso docente sobre as inúmeras faltas e incompetência diversas dos seus alunos, esconde-se o medo de aniquilação de sua capacidade de exercer a profissão (2001, p.153).

A autora ainda evidencia que o olhar viciado e parcial do professor em relação aos seus *alunos-problemas* (grifo da autora) paralisa a atuação docente. Por isso é necessário que ele, através da sua reflexão, compreenda que no processo pedagógico o aluno não está isolado; estão presentes três elementos que concorrem, de forma igualitária, para o êxito da aprendizagem, ou seja: quem ensina, o conteúdo a ser aprendido e o sujeito que aprende. Não deve caber exclusivamente ao aluno o peso do fracasso, pois, se ele não aprendeu adequadamente, alguma coisa também falhou nas outras duas partes da relação.

Contribuindo com esta argumentação, Fernández (1991) acrescenta que para aprender é necessário existir uma pessoa disposta a ensinar e uma pessoa disposta a aprender, e que ambas estabeleçam uma relação. Segundo ela, isso é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem; no entanto, costuma-se esquecer esta relação quando se trata de problemas de aprendizagem. Parece então que entram em jogo apenas as dificuldades do aluno, como se fosse apenas ele quem fracassa; como se não pudéssemos falar de professores ou de vínculos que fracassam ou que produzem sintomas.

Também não podemos esquecer que o professor, assim como o aluno, também pode estar sendo vítima de um sistema que não lhe propicia condições para pensar, refletir e atuar de maneira diferente; por isso, lutar para que este espaço passe a existir é um dos primeiros passos a serem dados no meio escolar por professores e equipes pedagógicas. Refletir sobre a sua atuação e sobre a problemática da criança com dificuldade de aprender pode levar à compreensão de que a instituição educativa e a sociedade de uma maneira geral podem ser parte ativa, seja na etiologia seja na manutenção da dificuldade, tanto da criança quanto do professor.

CAPÍTULO II

GÊNESE E PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO: UMA PERSPECTIVA WALLONIANA

Neste capítulo, a maior responsabilidade é pensar a afetividade no contexto escolar. Para discuti-la, vários autores serão utilizados, porém o eixo teórico que orienta este trabalho é a Teoria da Emoção de Henri Wallon, construída segundo o materialismo histórico. Zazzo (1978), principal colaborador de Wallon, diz que aí está, talvez, o que dificulta a sua compreensão, porque nos obriga a pensar em termos dialéticos, e isso é que faz com que Wallon (em que pese a toda a sua importância) continue sendo um autor quase desconhecido. Ele escreve: “Uma ciência verdadeiramente marxista é difícil de admitir, difícil de compreender – não apenas para os seus adversários como também para os próprios marxistas”. (Zazzo, 1978, p.126).

Wallon qualifica, ele mesmo, de dialética sua Teoria da Emoção, elaborada a partir de observações de transtornos mentais provocados pela guerra¹⁰. Foi o exame de adultos com perturbações profundas e duradouras, cuja explicação não fora encontrada em exames fisiológicos, que forneceu a Wallon a sua perspectiva de psicologia genética. A constatação de impedimentos e limitações devida unicamente à emoção, e não a qualquer lesão do sistema nervoso, levou-o a ultrapassar a concepção estritamente orgânica da emoção, buscando explicá-la como componente da afetividade, que se constitui, se mantém e se transforma nas relações do homem com o meio físico e social.

Por ter se ocupado, quase que exclusivamente, do estudo de crianças, para muitos, Wallon é considerado como psicólogo da infância; porém seu estudo visa analisar a gênese dos processos psíquicos, o que permitiria descobrir o homem. “Assim sendo, Wallon não é apenas um psicólogo da criança. O seu projeto é uma ciência do homem”. (Zazzo, 1978, p.18).

¹⁰ Refiro-me à 1ª Guerra Mundial, onde Wallon atuou como neurologista, como médico de batalhão, num centro de psiquiatria. Nessa época, a tese sobre *l'Enfant turbulent* estava praticamente acabada. Depois da guerra, Wallon abandona o seu primeiro manuscrito e começa uma redação inteiramente nova, que incorpora as primeiras reflexões sobre a emoção, originadas das experiências colhidas nos campos de batalha.

Galvão (2001) acrescenta que, ao tentar compreender o psiquismo humano, Wallon volta a sua atenção à criança, pois acredita que através dela é possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos. Porém, Wallon recusa-se a selecionar um único aspecto do ser humano, propondo um estudo integrado do desenvolvimento, em seus campos afetivo, cognitivo e motor, em uma criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio social. Nesse sentido, o projeto teórico de Henri Wallon pode ser definido como a elaboração da psicogênese da pessoa completa.

Esta é uma das razões de este trabalho focar a afetividade à luz desta teoria, pois Wallon, ao se preocupar com o estudo dos processos psíquicos na criança, direcionou e deu condições de aplicabilidade destes conhecimentos à educação. Ele atuou de forma bastante dinâmica no processo educacional e seus estudos continuam sendo de extrema importância ainda hoje.

Um ponto importante, neste momento, é se perguntar: o que é afetividade? Para esta pergunta, não existe apenas uma única definição, mas dentro da abordagem walloniana, ela designa “todos os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção”. (Dantas, 1990, p.10). O afeto é o fundamento da consciência e substrato funcional do intelecto.

A afetividade, para Wallon, se liga a três tipos de sensibilidade. A primeira refere-se a órgãos e funções (origem interoceptiva); como exemplo, temos as reações desencadeadas pela emoção sobre o aparelho respiratório ou aparelho digestório. A segunda corresponde às reações de origem proprioceptiva ligadas ao sistema muscular do tônus das fibras musculares, as quais envolvem os órgãos responsáveis pelo equilíbrio. A terceira é de origem exteroceptiva, e se refere à relação do indivíduo com o ambiente, que se dá através dos órgãos dos sentidos. Assim, as diversas reações que resultam de múltiplos estímulos, advindos do ambiente físico, originam a alegria, a tristeza, o medo, a cólera etc.

Wallon defende que todas as emoções (primeira expressão da afetividade) estão vinculadas à maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome. É assim que percebemos que a cólera, por exemplo, vincula-se a um estado de hipertonia; que na alegria existe um relaxamento muscular e na timidez verifica-se a hesitação na execução dos movimentos e incerteza na postura a adotar.

Com o desenvolvimento humano as formas de expressão da afetividade vão se modificando. Segundo Galvão (2001), no bebê, os estados afetivos são vivenciados como sensações corporais e expressos sob a forma de emoção. Com a aquisição da fala e da representação mental diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, assim como os recursos que o indivíduo possui para sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, por exemplo, que, diferentemente das emoções, não implicam necessariamente em alterações corporais visíveis. No decorrer do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais.

Para Wallon, são as manifestações psíquicas que produzem os sentimentos. Sendo assim, estes nascem da afetividade, no movimento dialético entre razão e emoção, num momento em que predomina a primeira, através das idéias e imagens. Pode-se dizer que o sentimento é a emoção filtrada pela razão; assim, ao se refletir sobre uma emoção, esta já se torna um sentimento.

Em relação aos sentimentos, Wallon (1982) concorda com Freud sobre a forma ambivalente com que se apresentam. Wallon (1975, p.397) defende que existe ambivalência em qualquer sentimento, isto é, ele é simultaneamente ele mesmo e seu contrário. Por exemplo, “o amor não pode desenvolver-se sem desenvolver simultaneamente os germes do ódio, que operam em surdina ou se manifestam episodicamente e que podem mesmo estimular o amor. A necessidade de fazer sofrer, muitas vezes com requinte, é um traço inevitável do amor [...]”.

Entre os sentimentos, além da ambivalência existe uma certa complementaridade. Wallon (1982, p.32) diz que “as circunstâncias, o jogo de nossas representações, certas atitudes pessoais, podem fazer predominar um ou outros”. Conhecer e reconhecer esses fenômenos pode tornar menos desconcertantes certas mudanças bruscas de conduta de nossos alunos, ou atitudes aparentemente contraditórias.

E o que são as emoções? Para Wallon, as emoções são a exteriorização da afetividade; são as manifestações orgânicas possíveis de serem observadas no indivíduo. Aliás, esta é a sua característica específica, ou seja, vir sempre acompanhada por alterações orgânicas, o que pode ser observado através da aceleração dos batimentos cardíacos, nas mudanças no ritmo da

respiração, nas dificuldades na digestão etc. Wallon ainda acrescenta que estas alterações orgânicas adquirem valor expressivo através da função tônico-postural¹¹, podendo provocar alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos, no equilíbrio etc., o que lhe dá visibilidade.

Entre 1908, quando publicou seu primeiro artigo, até 1914, Wallon escrevera sobre temas pertinentes à psiquiatria. Em 1919, logo após o fim da guerra, surge o primeiro artigo,¹² em colaboração com George Dumas, em que Wallon reflete sobre as emoções. Zazzo diz que a emoção, na obra de Wallon, é de extrema importância:

A emoção reveste-se na obra de Wallon de uma importância (senão de uma função) comparável à da libido na obra de Freud. Está em primeiro lugar, cronologicamente, na sua elaboração teórica, está também em primeiro lugar na gênese psicobiológica do ser humano. A criança nasce para a vida psíquica pela emoção. É pela emoção que se aprende melhor a indistinção primitiva do orgânico e do psíquico e em seguida a passagem de um ao outro. (1978, p.39).

Wallon era materialista; a consciência, na sua teoria tem uma base material: o sistema nervoso, de cuja maturação depende o desenvolvimento do psiquismo. Essa consciência, porém, é, em última instância, o resultado das trocas contínuas de ordem afetiva, motora, verbal, intelectual entre a criança e o meio no qual está inserida. Assim, é numa confrontação perpétua com as pessoas e com o mundo físico que a criança, a partir da confusão primitiva, adquire, aos poucos, a consciência de si mesma e de outrem. E é graças à emoção, pelo seu poder de contágio, que essa interação se torna possível, fazendo com que as pessoas respondam às necessidades iniciais da vida da criança. A emoção realiza, num plano novo de socialização, uma simbiose da criança com seu meio.

¹¹ Função reguladora do tônus muscular. Para Wallon, entre as diferentes formas ou funções da mobilidade, a que concerne diretamente à expressão emocional é função postural, mais amplamente a tonicidade. Não há, dentro desta teoria, como dissociar emoção e função postural.

¹² *Les troubles mentaux de guerre, in Le Mercure de France, 1^{er} juin, 1919.*

Embora o biológico seja um fator mais atuante no início da vida do indivíduo, progressivamente, ele vai cedendo espaço às relações sociais. Presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, como a preensão e a marcha, por exemplo, a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição das faculdades mentais superiores. “É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas” (Galvão, 2001, p.41).

Nesse sentido, a afetividade não pode ser entendida como simples dimensão da pessoa. Dantas (1992, p.90) ressalta que “ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional”.

Quando a criança nasce, a afetividade reduz-se praticamente às manifestações somáticas, sendo pura emoção. Trata-se de uma afetividade epidérmica, pois as trocas afetivas dependem exclusivamente da presença do outro, em função da pouca habilidade do sujeito para poder reagir ao mundo externo, para buscar a satisfação das suas necessidades, inclusive de sobrevivência. Sendo assim, é a emoção que estabelece o vínculo entre a pessoa e o mundo, sendo o elo que une a vida orgânica à psíquica.

É através do corpo que a criança vai manifestar seu estado de desconforto ou bem-estar, e essa manifestação, em função do seu poder de contágio, será interpretada pelo outro como sinal de necessidades a serem atendidas, tornando-se movimentos comunicativos. Zazzo acrescenta: “É pela sua motricidade, pela sua tonicidade, pelas suas funções posturais, assim como pelos seus modos de sensibilidade, que o corpo se torna psique, e uma tal pessoa em vez de outra” (1978, p.45).

Sendo assim, a mediação social encontra-se na base do desenvolvimento; “ela é a característica de um ser que Wallon descreve como sendo ‘geneticamente social’, radicalmente dependente dos outros seres para subsistir e se construir enquanto ser da mesma espécie” (Dantas, 1992, p.92). Para Wallon, é justamente a debilidade física do ser humano que lhe confere uma dimensão

social. É a sua fraqueza inicial que torna possível a sua superioridade a todas as outras espécies animais. Aqui encontramos um aspecto do pensamento walloniano que o afasta da teoria de Darwin, ainda que, assim como Marx, tivesse abraçado com vigor o novo paradigma.

Segundo Wallon, é da natureza da emoção, do organismo humano, ser social. Porém, esta sociabilidade não é adquirida no decurso da vida individual. “Ela mesma é um facto biológico, uma contrapartida do desnudamento inicial da criança ao nascer, uma condição absoluta da sua sobrevivência e do seu desenvolvimento”. (Zazzo, 1978, p.26).

A importância que Wallon (e também Vygotsky) atribui à vida social no desenvolvimento infantil é uma questão que alimentou seus embates intelectuais com Piaget. O Mestre de Genebra reconhece a divergência e diz que sua análise destaca os aspectos espontâneos e relativamente autônomos do desenvolvimento, enquanto Wallon insiste, sobretudo, na incorporação gradual das crianças na vida social organizada pelo adulto. Parece que realmente Piaget teve dificuldade em compreender a essência do pensamento de Wallon, ou não teria se referido à incorporação gradual das crianças na vida social. Entretanto, entende-se melhor o equívoco de Piaget se for levado em conta que este sempre privilegiou, em relação a Wallon, uma posição conciliatória, o que realiza magistralmente no texto escrito em homenagem a Wallon ¹³.

Embora no início da vida a afetividade seja pura emoção, no momento em que a criança vai adquirindo maiores habilidades (tanto motoras quanto cognitivas), em função da convivência social, estes aspectos subjetivos deixam de ser a mesma coisa; porém, ainda guardam semelhanças entre si. Na teoria de Wallon, a emoção se integra de maneira indissociável à inteligência, e ambas se expressam através do movimento, havendo um sincretismo entre a vida social e a orgânica.. O autor esclarece essa idéia, dizendo:

As influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental. Não porque

¹³ Piaget, J. O papel da imitação na formação da representação. In: Zazzo, R. **Henri Wallon: Psicologia e Marxismo**. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reacções íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1968, p.149-150).

Assim, a emoção, que se encontra nas origens da experiência de si mesmo e de outrem, aparece não apenas como aspecto fisiológico nas suas componentes motoras, mas como fator social nas suas funções arcaicas de adaptação, sendo fundamental no desenvolvimento humano.

Certamente não está na natureza do homem, como pensavam os idealistas do século XVIII, que o seu desenvolvimento espontâneo faça dele o membro e o fundamento de uma sociedade, cujo único papel seria o de assegurar as relações dos direitos e dos deveres próprios a todos em geral e a cada um em particular. Os tipos de sociedade diferem profundamente entre si. E não seria possível encontrar um indivíduo que fosse o homem da natureza, que não fosse o homem de uma certa sociedade. (WALLON, 1975, p.11).

O idealismo e os idealistas (e não só os do século XVIII) foram frequentemente criticados por Wallon. Idealista para ele era, por exemplo, Piaget. Tendo optado pelo materialismo dialético, Wallon não poderia concordar com a tese de um mundo que se subordina ao pensamento e impede que pensemos “o incessante porvir das coisas e da sociedade”. Avancemos um pouco mais com Wallon.

Desde a infância, não há, por assim dizer, reacção motora ou intelectual que não implique um objecto modelado pelas técnicas industriais, pelos costumes, pelos hábitos mentais do meio. A actividade da criança só pode revelar-se no momento oportuno e por meio dos instrumentos que lhe fornecem tanto os utensílios materiais como a linguagem usada à sua volta. Ela é moldada por eles e é desta prática, que habitualmente precede a reflexão, que se libertará o fundo de noções sobre as quais se edifica a sua representação das coisas. (WALLON, 1975, p.11).

É o vínculo instaurado entre a criança e o ambiente social que vai garantir a esta o acesso ao universo simbólico da cultura, - que se faz através do uso da linguagem - elaborada e acumulada pelos homens no decorrer da história da humanidade. Nesse sentido, é a afetividade, através das suas várias formas de manifestação, que vai dar condições ao surgimento da atividade cognitiva. Porém, uma vez instaurada, a atividade intelectual vai manter uma relação antagônica com a emoção, pois esta traz consigo a capacidade para reduzir a eficácia do desenvolvimento

cognitivo. Segundo Galvão, na vida cotidiana é possível constatar que a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual, impedindo a reflexão objetiva. Isso ocorre porque o poder subjetivador das emoções (que volta a atividade do sujeito para suas disposições íntimas) incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais; “é como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e portanto dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas” (2001, p.66-67).

Da mesma forma, é possível perceber que a atividade reflexiva, voltada à compreensão das causas que geraram esta emoção, é capaz de reduzir seus efeitos. Uma crise emocional tende a se dissolver mediante a atividade reflexiva. É assim que a sensibilização ao medo, por exemplo, diminui quando o indivíduo é capaz de definir-lhe as causas.

Sendo assim, torna-se fundamental ao professor conhecer a gênese de cada conflito existente, pois, se ele tiver clareza dos fatores que provocam tais conflitos, da origem das manifestações emocionais dos seus alunos, mais chances terá de estabelecer diálogos pedagógicos, ativando as “funções de realização”, ou seja, as ações que se tornam possíveis graças ao equilíbrio entre razão e emoção. Devido a sua importância, a educação das emoções deve ser pensada e incluída dentro dos propósitos da ação pedagógica.

Citando Wallon, Almeida ressalta que o professor precisa ser um constante observador do seu aluno e estar atento para as diferentes situações que ocorrem em sala de aula. Isso porque uma das características da emoção é ser contagiosa, alimentando-se dos efeitos que produz no outro; “para que ocorra a aprendizagem, é necessário reduzir a temperatura emocional; o par razão-emoção perdura a vida toda, e seu equilíbrio é sempre precário, voltando a emoção a dominar toda vez que o indivíduo se vê numa situação de imperícia” (1999, p.82).

Imperícia, para Wallon, é a imperfeição habitual dos movimentos. Segundo ele, diz-se que alguém é inábil quando não consegue executar o que gostaria de fazer ou o que gostaríamos de lhe ver fazer. “Todos os factores que intervêm na execução de um movimento podem, portanto, pela sua insuficiência, tornar-se uma causa de imperícia” (1975, p.126).

No início da vida escolar, a criança está mais exposta a situações para as quais ainda não desenvolveu mestria; por outro lado, há expectativas por parte dos adultos em relação ao seu desempenho, às quais ela busca atender. Isso faz com que as reações emocionais possam ocorrer com mais frequência do que se imagina. Sabendo que existe um desenvolvimento não só da inteligência, mas também da afetividade, na criança as ferramentas intelectuais necessárias à ação, como, por exemplo, a capacidade de análise, reflexão e plano de ação, estão ainda se desenvolvendo, o que alarga o espaço para o surgimento das emoções.

Wallon fala de um caso específico de imperícia que se dá em função da interferência no aparelho motor, a qual a pessoa desenvolve por estar na presença ou sob o olhar do outro. Segundo ele, “observados, perdem a continência e os movimentos a executar encontram-se contrariados e paralisados por atitudes rígidas e por tremores intempestivos” (1975, p.146). Ele continua:

Efectivamente não existe ninguém a quem o contacto de outrem não dê o sentimento e a preocupação da sua própria presença. É uma resultante de impressões e de veleidades cuja influência é grande sobre as disposições psíquicas de cada um em cada instante da sua existência. O mais senhor de si não poderia dissimular, num exame suficientemente minucioso e sensível, as variações de estado muscular que correspondem à diversidade das situações em que lhe parece encontrar-se frente ao seu interlocutor. Por melhor que ele saiba controlar-se e reservar-se, elas esboçam nele atitudes às quais apenas a oportunidade o fará ceder. (WALLON, 1975, p.145).

Se pensarmos que quanto menor o grau de autonomia atingido pelo indivíduo mais ele estará sujeito ao olhar do outro, à presença do outro, a responder com “reações de *prestance*”, seremos levados a concluir que a conquista da autonomia é também a conquista da segurança e do seu equilíbrio, necessários a realizações que de fato expressem o que o sujeito sabe e o que ele é capaz de fazer bem.

Para Wallon, o período inicial do psiquismo parece ser um estado de indivisão entre o que emerge da situação exterior ou do próprio sujeito, começando esta união por ser global e indiscernível. Durante muito tempo, a criança fica na dúvida sobre se é por livre determinação ou sob a influência de outros que pensa e age; enfim, com o tempo ela vai atribuindo a si própria uma plena autonomia, ou seja, acredita na exteriorização total dos outros e na integridade total do seu eu. Porém, o outro nunca nos abandona, “ele é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica”

(1975, p.159). É também graças a ele que se pode explicar o aspecto social do psiquismo. Sobre isso diz Zazzo (1978, p.63):

É perfeitamente evidente que ao nascer e nas primeiras semanas que se seguem a criança não é um ser social, que é mesmo incapaz de qualquer reacção adaptada ao meio: trata-se de um período vegetativo, o estado da impulsividade pura, identificado e analisado pelo próprio Wallon. E, ainda segundo Wallon, só cerca dos dois/três meses é que 'se opera a fusão da criança com os seus próximos'. Então, em que sentido se poderá dizer que é essencialmente social? Pela sua estrutura biológica, pela sua fragilidade nativa, pela sua incapacidade de sobreviver sem a ajuda de outrem. [...] Por conseguinte, a natureza social do homem não é acrescentada por influências externas: o social já se encontra inscrito no biológico, como uma necessidade absoluta.

Nessa perspectiva, é graças aos progressos da maturação nervosa que o bebê desperta para o mundo, e é graças às reacções emotivas que se define positivamente a sua natureza social. É, assim, na relação com o outro que a criança vai se constituindo como Ser.

Dantas (1992) diz que a construção do Eu é um processo que persistirá sempre, dentro de cada um. É o que Wallon chama de "fantasma do outro"¹⁴. Sendo assim, o outro - neste caso específico, o professor, assim como os familiares - passa a ser uma figura significativa na vida da criança, o que torna ainda maior a sua responsabilidade em termos de exemplos e atitudes, visto que a criança transfere para ele sentimentos que antes eram específicos do convívio familiar.

Como já dissemos no capítulo sobre a relação professor-aluno, o professor é tomado, inclusive, como modelo (por semelhança ou oposição) para o aluno no decorrer da sua vida, podendo este, assim, vir a desenvolver uma relação positiva ou negativa quanto à aquisição dos conhecimentos, como consequência da postura, do modelo adotado pelo professor, em função da sua própria relação com o conhecimento e da sua disponibilidade a mediar este saber. Almeida (1999, p.14) corrobora essa afirmação, dizendo:

¹⁴ Segundo Wallon, o Eu não é um elemento puro; existe em função dos relacionamentos estabelecidos pelo sujeito com as pessoas que conviveram com ele e foram importantes na sua vida. Essas pessoas (os outros internos, íntimos) irão acompanhá-lo por toda vida e falarão através dele, quando ele disser "Eu".

[...] o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo da criança. Para muitas, o afeto da professora pode significar a continuação da permanência na escola. [...] A escola, como espaço legítimo para a educação da criança, deveria procurar articular a união da vida afetiva com a vida intelectual para, [...] promover o desenvolvimento de ambas.

Nesta perspectiva, possibilitar relações afetivas satisfatórias na sala de aula é função pedagógica, devendo, por isso, fazer parte das atribuições do professor. No entanto, para poder entender essa afirmação, é necessário compreender como se dá a formação do indivíduo, e essa, sem dúvida, foi uma das grandes preocupações de Wallon. Foi dessa compreensão que resultou a teoria do desenvolvimento da personalidade, constituída, basicamente, por duas funções: a afetividade e a inteligência, que se influenciam mutuamente e são afetadas por fatores biológicos e sociais indissociáveis, para Wallon:

‘Jamais pude dissociar o biológico do social, não porque os creia redutíveis um ao outro, mas porque me parecem, no homem, tão estreitamente complementares desde o nascimento que é impossível encarar a vida psíquica de outro modo que não seja sob a forma das suas relações recíprocas’ (ZAZZO, 1978, p.26).

Para Wallon, no decorrer da vida do indivíduo, ora prepondera a afetividade ora a inteligência. A afetividade, que predomina no momento inicial da vida do indivíduo, reflui para dar espaço à atividade cognitiva. É o que Wallon chamou de Lei da Predominância Funcional.

Também a cada nova fase a orientação da atividade e do interesse da criança muda e se movimenta em direções opostas: para dentro, voltada para a edificação interior (movimento centrípeta); e para fora, direcionada a relações com o mundo exterior (movimento centrífugo). Na teoria walloniana, esta é a Lei da Alternância Funcional.

Respalhada em Wallon, Taam relaciona a Lei da Alternância Funcional à aprendizagem, quando diz:

Ensinar a uma criança é, na linguagem walloniana, dar orientação centrífuga à atividade do sujeito, isto é, voltada para o estabelecimento de relações com o mundo exterior. A esse movimento, corresponderá outro, em sentido inverso [orientação centrípeta], voltada para a construção do próprio sujeito. Dessa

forma, através de alternâncias funcionais, o indivíduo assimila e diferencia o meio em que está imerso (2000, p.46-47).

Essa construção recíproca torna-se possível pelo que Wallon denominou Lei da Integração Funcional, ou seja, ao integrar os progressos intelectuais realizados no decorrer de cada estágio, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada, e a inteligência, por sua vez, contribui para que a afetividade se desenvolva. Nesse sentido, assim como a inteligência, a afetividade, no adulto, pode diferir enormemente da forma de afetividade infantil. Essa idéia não se confunde com o olhar para a infância de alguns representantes da Escola Nova (como Dewey, Montessori, Claparède e muitos outros), que chegam a estabelecer a existência de um fosso intransponível entre a criança e o adulto, posição absolutamente incompatível com o método dialético utilizado por Wallon.

Para Wallon (1975), tanto o desenvolvimento da inteligência quanto o da afetividade estão ligados ao desenvolvimento da personalidade total da criança, que se modifica de acordo com cada idade. Com a idade variam também as relações da criança com seu meio, pois, com a aquisição de novas capacidades e habilidades, sua percepção sobre o mundo que a cerca vai se tornando diferenciada.

Wallon descreve algumas etapas do desenvolvimento infantil. Não obstante, devemos estar atentos para o fato de que o ritmo pelo qual se sucedem as etapas do desenvolvimento, na teoria de Wallon, é descontínuo, marcado por rupturas e retrocessos. Cada etapa traz mudanças nas formas de atividade do estágio anterior. Ao mesmo tempo, condutas típicas de etapas anteriores podem permanecer nas seguintes, embora já alargadas pelas experiências vivenciadas pelo indivíduo. Seguem-se os estágios do desenvolvimento infantil descritos por Wallon.

Estágio impulsivo-emocional¹⁵ (0 a 1 ano): este estágio é composto por dois momentos: o da impulsividade motora e o emocional. Nesse período a criança se encontra num estado subjetivo, centrípeto, com predomínio do fator afetivo.

¹⁵ Wallon fala, ainda, de um período fetal, anterior ao estágio impulsivo puro, que permanece até o momento em que a criança nasce, sendo a característica básica deste período a relação simbiótica entre a mãe e a criança.

Na primeira fase, (impulsiva), que corresponde aproximadamente à de 0 aos 3 meses, predominam atividades de caráter motor, que visam à exploração do próprio corpo e de suas sensibilidades, tanto internas, como externas. Essa é ainda uma atividade global, não estruturada, com movimentos bruscos e desordenados. São esses movimentos que vão garantir a aproximação do outro para cuidar da satisfação das necessidades, nesse momento, fundamental à sobrevivência da criança. É assim que se acrescenta à simbiose fisiológica uma verdadeira simbiose afetiva. O meio humano será o mediador entre o fator fisiológico e o fator social, iniciando-se a constituição do fator psíquico.

Wallon estabelece também uma relação deste período da vida da criança com o desenvolvimento da história da humanidade. Segundo ele:

Durante este primeiro período que corresponde mais ou menos aos três primeiros meses, a criança unifica então todas as reacções à volta dos cuidados que necessita obter da mãe. E esta necessidade, que resulta da sua própria inaptidão para satisfazer, por si própria, as exigências mais essenciais da sua vida, determina na sua evolução uma orientação que é capital para a explicação do que se tornou a humanidade. (WALLON, 1975, p.205).

A criança inicia assim sua vida afetiva imersa no mundo social que a rodeia, e recebe dele o significado e respostas a estas necessidades. Esse momento vivido pelo bebê constitui um período nebuloso, indiferenciado, sem delimitação entre o eu e o outro. Segundo Duarte & Gulassa in Mahoney & Almeida (2000), é somente através de complexos exercícios de relação e interação, de momentos de espera ansiosa e respostas a suas necessidades, que a criança irá se diferenciando paulatinamente de seu meio e construindo, nesse primeiro momento, seu eu corporal.

Na segunda fase (emocional), que corresponde ao período dos 3 aos 12 meses, aproximadamente, o papel da emoção é colocado em evidência, através de sistemas expressivos, que intermedeiam a relação da criança com o mundo físico. As trocas realizadas entre o bebê e o meio, no momento anterior, criam um verdadeiro campo emocional, no qual gestos, atitudes, vocalizações e mímicas adquirem nuances cada vez mais diversificadas de dor, tristeza, alegria e cólera. É importante salientar que, à medida que as emoções se diversificam e se especializam, surgem novas formas de agir:

Entre o adulto e a criança estabelece-se uma compreensão mútua, de base afetiva. A cólera, dor, tristeza, alegria infantil são expressas por meio de gestos e atitudes e traduzidas pelo meio familiar, que responde a essas expressões, através da fala e da mímica corporal. A resposta obtida pela criança vai repercutir na sua vida psíquica, aumentando a eficácia das ações direcionadas ao meio humano (TAAM, 2000, p.50).

A afetividade, na criança, é inicialmente pura emoção, somática, epidérmica, e depende exclusivamente da presença e da resposta do meio. Nesse momento, pode-se entender o “afetivo” como a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o atendimento a uma solicitação.

De acordo com Duarte e Gulassa, as experiências de trocas permitirão que o bebê estabeleça associações e aprenda a interpretar e dar significados advindos do meio. Essas trocas tornam possível à criança diversificar e concretizar suas atitudes de forma cada vez mais elaborada, aguçar sua atenção e antecipar situações, tornando suas atitudes cada vez mais intencionais. Surgem assim os primeiros sinais de cognição.

Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): este período é caracterizado pela investigação e exploração da realidade externa, bem como pela aquisição do simbolismo e início da representação, portanto, de orientação centrífuga, com predomínio do caráter cognitivo.

No estágio sensório-motor, que corresponde aproximadamente ao primeiro ano de vida, o interesse da criança se volta para a exploração do mundo físico, que foi possibilitada pela sua maior autonomia em função da aquisição da marcha, da preensão e da fala. Esta possibilidade, ao mesmo tempo que favorece a atuação da criança em relação ao mundo que a rodeia, alargam sua referência de si mesma.

Com a aquisição da marcha, a criança é capaz de modificar seu ambiente, ao deslocar-se de um lado para outro. Antes desse período, as ações da criança estavam limitadas por um espaço menor, que não ultrapassava, por exemplo, o alcance dos seus braços. Segundo Costa in Mahoney & Almeida (2000), com a possibilidade de andar, ela própria é capaz de medir as distâncias, variar as direções, estabelecer a continuidade dos passos, buscar e transportar objetos de um lugar a outro. Este é um momento de reconhecimento espacial dos objetos, de si mesma e de maior

diversidade de relações com seu meio. Operando dessa maneira, a criança desenvolve o que Wallon chamou de inteligência prática, ou também inteligência das situações.

Para Wallon, a atividade intelectual prática visa ao encontro das soluções para cada situação específica. Sendo assim, para a realização de uma atividade prática é necessária a delimitação ou a configuração da situação. Situar-se no espaço em que vai agir também é importante para a eficácia da ação prática. Além do contexto, a criança também precisa conhecer as etapas, ou seja, os passos da execução da atividade. Sendo assim, a inteligência prática é caracterizada por uma ação imediata, em um espaço concreto delimitado e em um tempo presente.

Quanto à preensão, a criança nesse momento torna-se capaz de interagir com os objetos e com o seu próprio corpo, pelo contato ou manipulação, pela exploração objetiva. Ao manipular um objeto ou encantar-se com os movimentos do corpo recentemente descoberto, a criança tende a reproduzir os mesmos gestos que provocaram sensações prazerosas, a fim de obter o mesmo efeito. Esta repetição do movimento em cadeia circular permite-lhe vivenciar diversas reações que seu ato produz. Segundo Costa,

Essa atividade circular consiste em uma coordenação mútua dos campos sensoriais e motores, possibilitando um ajustamento do gesto a seu efeito, o que refina os progressos da preensão, da percepção e da linguagem, como também permite à criança descobrir as qualidades dos objetos, aguçar as sensibilidades e organizar seus gestos úteis. Pela organização de suas ações, ela discrimina diferentes movimentos e os efeitos sensoriais, visuais, auditivos e cinestésicos, tornando sua atividade, cada vez mais planejada e organizada voluntariamente (COSTA in MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.32).

A aquisição da linguagem também é de extrema importância para o desenvolvimento humano. Ela é um fator decisivo para o desenvolvimento psíquico da criança, pois permitirá outra forma de exploração do mundo. A possibilidade de dar nome aos objetos, assim como a capacidade de identificação e localização, vai auxiliando a criança a conceituá-los, distingui-los, compará-los e agrupá-los em diferenciações gradativas, quanto à cor, tamanho, forma. Segundo Pereira (1994), com a sua aquisição, a atividade intelectual da criança passa para um outro plano, distanciando-se cada vez mais da inteligência do animal.

O advento da linguagem marca o surgimento da imaginação, do virtual, do possível. Antes da linguagem, a criança, assim como o animal, conta com a própria estrutura motora e com uma intuição latente de cada situação presente. Na verdade, a linguagem pressupõe a organização do pensamento num espaço abstrato, independente da ação motora (que se realiza no espaço concreto da percepção). A palavra exige uma formulação anterior que se processa no espaço abstrato das representações. Segundo Wallon, o progresso da atividade intelectual depende da existência desse espaço mental. A inteligência humana trabalha com planos superpostos de espaço virtual em todas as suas atividades. Quanto mais as operações forem dirigidas a situações menos imediatas, mais será necessário trabalhar nos níveis cada vez mais sublimados do espaço mental. A linguagem, ao mesmo tempo, possibilita e exige isto. A fala pede não só a organização espacial das idéias, mas também sua distribuição no tempo. A idéia é concebida no seu conjunto, porém é distribuída em palavras ou proposições numa sucessão temporal e espacial mentalizada. Espaço e tempo são duplicados pela representação. (PEREIRA, 1994, p.23).

Na realidade, entre a inteligência das situações e a inteligência discursiva pode distinguir-se uma diferença essencial. Enquanto a inteligência das situações, ou prática, ou sensório-motora, é intuição plástica no instante presente, a inteligência discursiva, pelo contrário, é o meio de escapar à ordem atual das coisas, de substituir a intuição do mundo pela sua representação. Segundo Zazzo (1978, p.77) “O aparecimento da função simbólica, esse poder de operar sobre puras significações, assinala o limiar decisivo entre a inteligência prática e a inteligência discursiva”.

Wallon atribui à linguagem um papel primordial do advento da inteligência representativa. Porém, para ele não é ela quem opera o processo de passagem da inteligência prática para a inteligência discursiva, ou representativa (problema fundamental da evolução intelectual); quem faz isso é a imitação. Esta reflexão será realizada mais adiante quando abordaremos o estágio do personalismo.

Dessa forma, a capacidade de andar e de falar dará à criança oportunidade de ingressar em um novo mundo, o dos símbolos; porém, sua capacidade de representação se encontra ainda indiferenciada, marcada pelo pensamento sincrético¹⁶. É nesse momento que entra em cena a

¹⁶ O sincretismo é peculiar ao pensamento infantil e se caracteriza pela percepção e representação da realidade de forma indiferenciada.

segunda parte desse estágio, o projetivo, que se inicia por volta dos dois anos e é assim denominado em função da característica do funcionamento mental da criança nesse período, em que o pensamento ainda precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar.

Estágio do personalismo (3 a 5 anos): este estágio está voltado para o desenvolvimento do Eu, sendo portanto, de orientação centrípeta. Esse é o momento fundamental do processo de formação da personalidade, que vai se dando por meio das interações sociais e reorienta o retorno da predominância das relações afetivas.

Segundo Wallon (1975), nesse período, a percepção que a criança tem do seu ambiente não se reduz às pessoas das quais recebe os cuidados necessários ou com as quais possui ligações emocionais. Além de se perceber de forma diferenciada, em função da consciência corporal adquirida e do papel ocupado por ela dentro da constelação familiar, a criança já não se encontra somente frente aos pais, ou a adultos que possam satisfazer seus gostos e necessidades. Isso faz com que ela comece a formular perguntas a respeito do seu Eu em relação ao Eu dos outros, fazendo surgir uma primeira consciência de sua autonomia.

Nesse momento, progressivamente, a criança vai superando o pensamento sincrético. É nesse momento que ela começa a se perceber psiquicamente como pessoa, diferente das demais. No entanto, essa mudança não se dá espontaneamente. Para poder conduzir bem este processo, a ela passa por alguns momentos significativos, marcados por três fases distintas: oposição, sedução e imitação.

A fase de oposição inicia-se por volta dos três anos e possui como característica marcante uma oposição ao outro, sendo esta, muitas vezes, radical e sem motivo aparente. Este é um momento que precisa ser compreendido pelo adulto, pois o que a criança busca é a afirmação de si, uma diferenciação em relação ao outro.

A fase de sedução (também chamada de idade da graça) inicia-se aos quatro anos aproximadamente, e, nesse momento, a criança possui a necessidade de ser admirada pelos demais, o que a leva a criar situações para que isso aconteça. É através da admiração dos outros

que ela aprende a se admirar. É a imagem de si que está sendo construída. No entanto, a exibição alterna-se com o envergonhamento: ora ela chama a atenção sobre si, ora se esconde do olhar do outro.

Surge ainda nesse estágio a fase da imitação. Nessa fase, a criança cria personagens a partir de pessoas que são importantes para ela, pessoas a quem admira e com quem rivaliza, evidenciando, mais uma vez, o movimento dialético da construção da personalidade. A criança busca, nesse momento, se ampliar e enriquecer como pessoa, e faz isso através da incorporação do outro, que se concretiza pelo uso que faz da imitação.

No estágio do personalismo, através da imitação, a criança se constitui como sujeito, pelo movimento dialético de participação e diferenciação, em relação aos outros sociais. É a imitação que faz a ponte de ligação entre a *inteligência das situações*, uma inteligência prática, voltada para a situação imediata, e a *inteligência discursiva*, que utiliza a função simbólica. Imitação é movimento; também é pelo movimento que a criança, nesta fase, vai manipular o mundo a sua volta. (TAAM, 2000, p.53-54).

Para Wallon, a questão fundamental da evolução intelectual é a da passagem de uma para a outra dessas duas inteligências: da sensório-motora para a discursiva. Para ele, esta passagem só vai ser possível graças à imitação, sendo que o que explicaria esta passagem é um fundo comum às duas inteligências: o espaço. Em uma comunicação de Wallon ao Congresso Internacional de Psicologia de Paris em 1937, ele diz:

‘A passagem (da actividade psicomotora à actividade mental) parece produzir-se no instante em que a noção de espaço, deixando de se confundir com o espaço dos nossos movimentos e do próprio corpo, parece sublimar-se em sistemas de lugares, de contactos, de posições e de relações que nos são independentes . Os graus desta sublimação vão desde o mais concreto ao mais abstracto e encontram-se na base dos diferentes esquemas com a ajuda dos quais a nossa inteligência pode classificar e distribuir as imagens concretas ou os símbolos abstractos sobre os quais se torna capaz de especular’ (ZAZZO, 1978, p.80).

Bastos e Dér in Mahoney & Almeida (2000) ressaltam a importância de esclarecer que, na teoria walloniana, a imitação apresenta etapas evolutivas: no momento inicial, ainda no estágio anterior (sensório-motor), ela é imediata e fragmentária, ou seja, a criança, por exemplo, repete um gesto

que ela própria ou alguém tenha acabado de executar; porém esse processo de interiorização e exteriorização não é um decalque da realidade, pois nesta imitação existe uma impressão particular de sua forma de expressão motora, de ritmos pessoais e de gestos espontâneos.

Durante o estágio projetivo, a criança torna-se capaz de reunir os elementos de uma situação ocorrida há algum tempo. Ela consegue simular uma situação sem que o objeto esteja de fato presente; são os simulacros, que, como a imitação, preludiam a representação. Por exemplo, ela vai a um circo e é atraída pela figura de um palhaço, por seus movimentos; dias depois, revive a situação, tentando fazer as cambalhotas que o palhaço realizava. Nesse momento, o gesto é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo.

Segundo Costa in Mahoney & Almeida (2000), a imitação (indução do ato por um modelo exterior) é uma atividade que relaciona o movimento e a representação. De início, não é ainda representação, mas um recurso simbólico que a prepara. É aos poucos, no convívio com as pessoas e com a cultura, que a criança vai se tornando capaz de organizar seu pensamento (e para isso, a linguagem é fundamental), dando significações ao símbolo e ao signo, ou seja, encontrando para o objeto uma representação e para a representação, um signo.

É ainda nesse estágio (pré-conceitual) que se encontra o ponto de partida da inteligência discursiva (os pares). Essa é, segundo Wallon, a primeira forma de organização intelectual. Isso significa que a criança não é capaz de se ater a um único elemento por vez; em seu pensamento, ele só existe ligado a outro que lhe dê identidade. Para Amaral in Mahoney & Almeida (2000, p.55), o pensamento por pares se caracteriza por uma percepção global dos acontecimentos, em que se confundem sentimentos e realidade. “As imagens que a criança retém do mundo são misturadas, e ela é incapaz de distinguir as partes do todo que percebe. Não consegue destacar um elemento do conjunto, compará-lo com outro e inseri-lo em outro conjunto, em outra ordem”.

As ligações (por pares) que a criança realiza podem se formar de diversas maneiras: por um encontro perceptivo fortuito, pela vivência da criança, por um sentimento de contraste ou semelhança, por aproximações sonoras, ou ainda, por uma relação afetiva. Entretanto, para

Wallon (1989, p.30), “O pensamento da criança, mesmo em seus primórdios, está longe de ser totalmente inorganizado”.

Estágio categorial (6 a 11 anos): o pensamento categorial, corresponde à capacidade que a criança (em função das aquisições afetivas, cognitivas e motoras, conquistadas no decorrer do seu desenvolvimento) apresenta para formar categorias, organizando o real em séries, em classes. Nesse período, ela continua a se desenvolver tanto no plano motor quanto no afetivo, mas é no plano cognitivo que se podem observar grandes saltos, o que ocorre mediante sua atuação com os demais, dando a este estágio uma orientação centrífuga.

Segundo Wallon (1975), a idade dos 6 aos 7 anos é aquela em que a escolaridade se torna obrigatória nos países que asseguram o ensino escolar. Nesse momento, suas experiências sociais se ampliam e ocorrem rápidas mudanças, em função de interesses proporcionados pelas diversas circunstâncias que lhe são trazidas, principalmente, pela vivência escolar.

A diversidade de situações que agora a criança experiencia faz com que ela aprenda a se conhecer como pessoa pertencente a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variados, o que a leva a desenvolver um conhecimento mais completo e concreto de si mesma e a uma crescente individuação. Nesse sentido, pode-se dizer, que são as relações afetivas que medeiam a interação dos dois componentes do desenvolvimento humano: o orgânico e o social.

Para Wallon (1975), assiste-se nesse momento a uma forma de socialização extremamente nítida, que se traduz pela cooperação e pela exclusão, também pela rivalidade, que se faz acompanhar de uma individualização correlativa. É preciso, dessa forma, saber dar uma boa orientação a estas diversas manifestações, e é aqui que o professor pode intervir.

Além da influência social, a emergência do pensamento categorial depende também do desenvolvimento biológico, que dá condições à emergência de uma nova capacidade, a de autodisciplina mental, o que torna possível à criança se manter envolvida por mais tempo em uma mesma atividade. Para Wallon, assim como o social, o orgânico também possui papel

fundamental no desenvolvimento do indivíduo, havendo entre ambos uma relação de interdependência no processo de amadurecimento das habilidades humanas.

No plano motor, os movimentos corporais também se encontram mais precisos, e graças a isso é que a criança pode agora escolher o gesto mais adequado à ação que deseja realizar, podendo, inclusive, planejar mentalmente o movimento.

Esse período, no entanto, é marcado por duas etapas. A primeira corresponde à idade dos 6 aos 9 anos aproximadamente; e a segunda se inicia por volta dos 9-10 anos e vai até os 11-12 anos.

À primeira etapa, que se mantém até os 9 anos, aproximadamente, Wallon dedicou especial atenção em seu estudo, do qual resultou a obra *As origens do pensamento na criança*, consagrada aos primórdios da inteligência verbal ou discursiva na criança. De fato, o próprio Wallon diz isso na Introdução da obra; entretanto, “as condições elementares do pensamento discursivo” são apresentadas no Capítulo III do livro “*De L’Acte à la Pensée*”, de 1942. No livro de 1945, o que se tem propriamente é um estudo da forma como essa inteligência se expressa entre os 5 e 9 anos.

Não obstante, é apenas na segunda etapa deste estágio que se pode falar de um estágio categorial propriamente dito, ou seja, no qual já é possível a construção de conceitos e definições. Nesse momento, a criança já se utiliza de categorias para ordenar a realidade, através de comparação, distinção e assimilação, o que lhe permite classificar as coisas segundo suas qualidades e propriedades.

Wallon fala ainda do estágio da puberdade e da adolescência, que vem logo após o estágio categorial e compreende o período a partir dos 11-12 anos, marcando a passagem da infância à adolescência. Ele faz também menção a um outro período, marcado pelo declínio: a velhice.

É importante ressaltar que as fases do desenvolvimento descritas por Wallon foram evidenciadas neste momento, porque, embora o período mais relevante para este estudo seja o categorial, não há como não relacioná-lo aos demais, já que todos fazem parte de um todo integrado e interdependente. Outros conceitos fundamentais da teoria walloniana também foram

evidenciados no decorrer do capítulo, a fim de servirem de suporte a uma reflexão sobre a atuação do professor eo impacto da escolarização nesse processo.

Embora a criança, até chegar nesse momento (período categorial de desenvolvimento), já tenha feito grandes conquistas, que lhe possibilitam agir de maneira mais independente, durante esse estágio ela ainda se apóia muito na figura do professor:

[...] ela ainda necessita da confirmação de seu trabalho, ainda precisa ser estimulada a participar de novos grupos em que sejam possíveis a divisão de tarefas, o trabalho em equipe e a competição temporária entre equipes, num ambiente em que ela possa sobretudo sentir-se aceita. É importante que o adulto leve em consideração essas necessidades infantis, a fim de fortalecer a função afetiva que será preponderante na etapa seguinte de desenvolvimento. (AMARAL in MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.58).

De acordo com a Lei da Predominância Funcional, descrita por Wallon, no estágio da puberdade e adolescência voltam a preponderar as funções afetivas. Nesse momento a construção da identidade vai ocupar o primeiro plano. Nessa fase, uma das características mais marcantes é a ambivalência de atitudes e sentimentos, resultante da riqueza da vida afetiva e imaginativa que reflete o desequilíbrio interior. No entanto, se a criança conseguir manter-se equilibrada no plano afetivo, poderá lidar de maneira mais adequada com as inquietações e questionamentos que se instalam nesse período, um ganho que irá se refletir na qualidade dos relacionamentos e na aprendizagem de conteúdos escolares.

É pela afetividade – operando dialeticamente, com as funções cognitivas- que a criança mergulha no meio social, constrói a sua história, a sua identidade, os seus conhecimentos. Porém, é muito comum a escola ignorar a articulação entre o afetivo, o cognitivo e o motor, pois ela não tem claro que, ao cumprir a sua função de transmissora do conhecimento, atua com outros aspectos, relacionados diretamente ao cognitivo. Entretanto, para auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento, não devemos pensá-la isoladamente, mas nas suas relações com as outras pessoas, já que é a partir do outro, das suas relações com ele, que a criança começa a se perceber como diferente dos demais. Nesse sentido, o trabalho em grupo torna-se de fundamental importância.

[...] a nossa escola tradicional tem dado pouca atenção sobretudo aos indivíduos. E mesmo a própria escola acreditou que o seu papel era o de dissociar os indivíduos entre si, de só tomar em consideração cada aluno em particular e de fazer com que na aula só existissem relações entre o professor e cada aluno. (WALLON, 1975, p.215).

Para Wallon, cabe à escola, mas principalmente ao professor, um importante papel social, devendo este último ser capaz de compreender o aluno no âmbito da sua dimensão humana, tanto afetiva como intelectual, de acordo com o momento do desenvolvimento em que se encontra, e sempre na sua relação com o meio¹⁷. Se concordamos com Wallon, não podemos deixar na sombra a função afetiva, nem reduzir ou distorcer a afetividade, de forma a transformá-la em algo que apenas ajude a tornar suportável a rotina das tarefas escolares e o peso das suas obrigações. Por desconhecer as emoções, não sabendo como elas funcionam, os professores não as utilizam como constitutivas do conhecimento e dos valores tão caros ao humanismo social, do qual Wallon é modelo e expressão.

Almeida (1999), embasada na teoria psicogenética de Wallon, também ressalta que o professor deve ter clareza sobre o que é a emoção, como ela funciona e qual a sua importância para o desenvolvimento humano, a fim de conseguir administrá-la em si e no outro. Ela ainda acrescenta que a ausência de uma educação que aborde a emoção na sala de aula traz prejuízos para a ação pedagógica, já que a falta de habilidade do professor em administrar as imprevisíveis crises emocionais provoca um desgaste físico e psicológico no professor, o que se reflete na sala de aula.

Em que pese a toda a importância das situações emotivas, em geral os professores apresentam dificuldades em lidar com elas em sala de aula, o que é compreensível pela própria natureza da emoção. Por serem visíveis e perceptíveis, as emoções mobilizam e contagiam as pessoas. Assim, ao se depararem com as reações emocionais de seus alunos, os professores tornam-se suscetíveis ao seu contágio, passando a fazer parte do “circuito perverso”. Circuito, porque saindo de

¹⁷ Segundo Wallon (1975, p.165), o meio é um “conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente”.

determinado ponto, a ele retorna; perverso, porque o retorno ao ponto de partida se faz em piores condições.

De acordo com Dantas (1992), o circuito perverso se instala quando o indivíduo não consegue reagir de forma corticalizada diante das reações emocionais dos outros, se tornando envolvido de tal maneira que fica completamente alheio à realidade circundante. A percepção do sujeito emocionado fica obnubilada, e portanto, comprometida.

Almeida (1999) acrescenta que no caso específico de o ambiente da emoção ser uma sala de aula, participar do circuito perverso traz duplo prejuízo. O primeiro, por desgastar emocionalmente, e também fisicamente o professor; o segundo, porque compromete a sua atuação em sala de aula, prejudicando os alunos e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Assim sendo, as emoções imprimem marcas ao trabalho docente e impregnam o grupo no qual ele se faz presente, favorecendo ou dificultando o seu desenvolvimento. Portanto, ao falarmos de afetividade, de educação das emoções, estamos sempre pensando em alunos e professores, em ensino e aprendizagem, em desenvolvimento integral da pessoa.

As emoções também não são apreciadas da mesma maneira no decorrer do desenvolvimento humano, e o professor deve estar atento a isso. Ele precisa compreender que, dependendo do período em que a criança se encontre, mais significativa que um beijo ou um abraço pode ser a sua preocupação com a aprendizagem, o seu incentivo, a sua colaboração e, principalmente, a sua participação no desenvolvimento do aluno enquanto pessoa que se torna mais importante. Corroborando essa afirmação, diz Almeida (1999, p.83):

Não é só a inteligência que tem uma evolução, mas também a afetividade. O professor observará as demandas do aluno para atendê-lo em suas diferentes exigências de afeto. Por exemplo, Dantas (1992) lembra que a criança pequena demanda proximidade, pegar, apalpar —é a afetividade epidérmica. Já a demanda da criança na fase categorial refere-se mais ao plano intelectual, para que o adulto a ajude a compreender melhor o exterior —é a forma cognitiva da afetividade. Na fase da adolescência, a demanda é pelo respeito às idéias, pela solidariedade, pela justiça —é a exigência racional das relações afetivas.

Convém enfatizar que as diferentes expressões de afetividade, as diferentes formas de dizer ao outro: “Eu me interesso por você”, ou “Eu o reconheço como indivíduo”, não são excludentes. Não há uma idade, uma fase em que o toque afetuoso possa ser dispensado.

O professor ocupa, então, papel primordial nesse período da vida da criança, e entender isso vai auxiliá-lo a desempenhar melhor sua função de educador. Na idade que corresponde ao período categorial de desenvolvimento, a criança precisa de uma nutrição afetiva mais racionalizada. Segundo Almeida (1999), é interessante notar que, mesmo mantendo-se o contato corporal como forma de carinho, nesse momento a criança precisa de um afeto mais cognitivo, que é sentido por ela quando, por exemplo, é admirada, quando lhe é feito um elogio, falam da sua capacidade, etc.

Para Dantas, no seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, sendo pura emoção. Ao longo do desenvolvimento, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à atividade cognitiva, logo que a criança se torna capaz de explorar a realidade, através do desenvolvimento sensório-motor. A partir daí, a construção da pessoa se dará por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições realizadas no momento anterior. Isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa. A afetividade “incorpora de fato as construções da inteligência, e por conseguinte tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis” (1992, p.90).

Thums (1999) também fala da importância da valorização das emoções e dos sentimentos humanos na educação. Para ele, este estudo é importante porque acredita que as relações humanas sofreram, ao longo dos tempos, profundas transformações, resultando, não raro, em posturas individualistas e refratárias. A escola (lugar privilegiado da busca, da recriação e da gestação de novos saberes) não se encontra diferente, já que os sujeitos envolvidos nesse contexto – professores, alunos e instituição - vivem também cada qual o seu mundo. Portanto,

[...] é necessário educar o ser humano, em termos de sentimentos e valores, para que venha a encontrar o seu lugar próprio na família, na escola e no meio social. O sistema educacional, em muitas circunstâncias, apresenta-se limitado

ao exercício de ações que buscam desenvolver exclusivamente as dimensões cognitivas do educando. Por outro lado, cresce a demanda por pessoas que, além de detentoras do conhecimento, sejam efetivamente educadas, portadoras de um equilíbrio dos sentimentos e das emoções. [...]. (THUMS, 1999, p.7-8).

Para o autor, no entanto, está havendo um empobrecimento, inclusive na dimensão cognitiva. Esse fator é decorrente, em parte, do relacionamento professor-aluno, caracterizado por um ensino bancário (Freire in Patto, 1997), marcado pela frieza do ensinar e pela ausência de sentimentos no aprender. Thums nos diz que hoje somos bombardeados por informações de todos os lados. A qualidade e a fonte dessas informações não importam, o importante é que a pessoa esteja informada, para não ser alienada. Por outro lado, diz ele, existe um grande número de pessoas altamente informadas, mas absurdamente alienadas, pois não refletem nem exercem qualquer tipo de crítica sobre aquilo que consomem, confiando cegamente na informação obtida.

Thums (1999, p.11) acredita que a escola não está sendo um bom lugar para se aprender, pois, de acordo com ele, “Ensina-se mais a defender-se, a enganar-se, a esconder-se [...]. Não existe lugar na escola para expressar o verdadeiro ser. Ninguém se arrisca a deixar fluir seus sentimentos, suas emoções, seus desejos”. De acordo com seu pensamento, estaria havendo um embrutecimento das relações humanas. Para ele, isso

[...] é fruto de múltiplos aspectos desenvolvidos pela mentalidade burguesa, capitalista, que necessita da apropriação dos bens para obter a segurança, a certeza. As pessoas, desesperadamente correm atrás de certezas, de bens duráveis, manipuláveis e que podem ser guardados com muitas chaves, sinônimo de segurança. Neste sentido, encontramos sempre mais relacionamentos pobres, frágeis, restritos, privatizados. Este tipo de relacionamento vem empobrecendo os espíritos humanos, a qualidade de vida, a intensidade da vivência das relações afetivas. (THUMS, 1999, p.55).

Certamente que a visão pessimista de Thums destoa do nosso “pedagogo da esperança”, Paulo Freire – e é grave um pedagogo pessimista. Thums justifica seu ponto de vista falando da dificuldade que todos temos em expressar nossas emoções e compreender as emoções alheias, em função da característica da sociedade na qual vivemos; afinal, estamos falando de um tipo de comunicação que é feita, em grande parte, de modo não-verbal. Fato é que, apesar das dificuldades, as emoções e os sentimentos devem ser apreendidos, conhecidos e vivenciados, mas, principalmente, expressos, para haver uma comunicação autêntica.

Também é importante salientar que as emoções são a expressão de necessidades e interesses comuns no ambiente onde se vive, pois sempre estarão submetidas a influências que regem uma determinada cultura ou sociedade. Sendo assim, podemos dizer que as emoções são aprendidas e cada cultura tem suas regras de controle de expressão dos sentimentos e emoções. Quanto a isso, nos diz Rubinstein (1973, p.117)

O homem como sujeito da actividade teórica e prática, que conhece e transforma o mundo, não é nem um observador desapaixonado de tudo o que acontece no seu meio ambiente, nem um simples autômato que executa determinadas acções como uma máquina que funciona bem. Ao agir, não só produz determinadas modificações na natureza e no mundo objectivo, mas influi também nos outros indivíduos e sofre, por sua vez, a influência destes e dos seus próprios feitos e acções que modificam as suas relações recíprocas com o ambiente: ele experimenta o que lhe sucede e o que executa. De certo modo adopta uma atitude em relação ao que o rodeia. A vivência ou experiência desta relação do homem com o ambiente forma a esfera dos sentimentos ou emoções.

Destarte, é através das relações objetivas, nas quais o ser humano procura satisfazer as suas necessidades, que acabam se produzindo os diferentes sentimentos, e estes é que exprimem, em forma de vivência, a realidade das relações recíprocas do homem como ser social, especialmente consigo mesmo.

Sendo assim, é nas formas históricas da existência social do homem, e não apenas nos seus mecanismos fisiológicos e individuais, que se devem buscar as bases materiais das emoções e dos sentimentos humanos, como Wallon já havia nos alertado. No entanto, tudo isso não seria possível se não fosse a linguagem.

Podemos verificar que a criança, quando nasce, não é capaz de controlar suas emoções. Essa capacidade se desenvolve, fundamentalmente, graças à linguagem, pois, devido às apropriações feitas, predominantemente por essa via, a criança tem seu conteúdo ampliado, mais rico e regulado pelo pensamento. O conhecimento interiorizado tende a propiciar à criança um domínio crescente sobre quando e como manifestar seus sentimentos. Isso desde que ela, com o auxílio, primeiro da família, depois dos professores, aprenda a conhecê-los e a vivenciá-los.

Rubinstein (1973, p.175) confirma esta idéia, dizendo que os processos afetivos são também cognitivos, pois refletem a realidade, ainda que de forma específica.

Toda a esfera evolutiva da esfera afectivo-emocional e a transição dos afectos e sentimentos primitivos para os sentimentos evoluídos relacionam-se com o desenvolvimento da esfera intelectual e com a mutua penetração ou influência do intelectual e do emocional. Em princípio, os sentimentos despertam-se ou são produzidos pela sensação e percepção dos objetos diretamente existentes. Posteriormente, com um desenvolvimento progressivo, são as próprias reproduções e representações que despertam sentimentos. A imaginação movimenta-se e incrementa-se por causa deles. E, finalmente, também os pensamentos e idéias abstractas despertam por vezes os mais ardentes e apaixonados sentimentos.

Nesta mesma perspectiva, Thums (1999, p.64) assevera que “O sentimento é aprendizagem. É um reviver dos sentidos. Renova-se constantemente e é sempre diferente. Nunca temos um mesmo sentimento. Ele é social e coletivo. Nasce da relação com o mundo e com os outros”. E, como lembra Wallon (1982), todo sentimento comporta ambivalências, sendo ele mesmo e o seu contrário. A consequência pedagógica desse pensamento se apresenta na forma de tratarmos os alunos, nos quais sobressaem, muitas vezes, os “maus sentimentos”.

É por isso que o professor deve conhecer o funcionamento mental do indivíduo, a fim de compreender o que se passa com o outro e com ele mesmo. Como diz Dantas (1990), o vínculo afetivo entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento dinamiza, facilita e fortalece o desencadeamento da reação cognitiva. Em relação à criança, existe entre ela e o objeto a conhecer um mediador (professor), e o vínculo afetivo estabelecido entre eles catalisa poderosamente a reação que resulta na apreensão do objeto pelo sujeito. Neste sentido, não dá para pensar em aprendizagem, sem pensar a relação afetiva, visto que afetividade e aprendizagem estão intimamente relacionadas.

A aprendizagem é um dos elementos mais significativos do estudo das emoções e dos sentimentos humanos. Tudo ou quase tudo que armazenamos na memória, em nossa inteligência, é resultado da vivência e aprendizado qualitativo do que sentimos. Em muitas circunstâncias reprimimos as emoções e os sentimentos que depois podem se transformar em doenças psíquicas ou físicas. (THUMS, 1999, p.76).

Em coincidência com o pensamento de Thums, Wallon (1982, p.220) afirma que “A vida intelectual supõe a vida social”, da qual a afetividade é elemento inseparável. Nesse sentido, não há linguagem sem emoção; não há movimento sem emoção; sem emoção não há relação professor-aluno, e também, não há aprendizagem.

Quanto às conseqüências da repressão dos afetos, Clausse (apud Thums, 1999) apresenta alguns sentimentos que podem ser originados por um sistema educacional mal-encaminhado, como, por exemplo, medo, cólera, ira, frustração, angústia, falta de entusiasmo, insegurança, e outros, o que acaba levando o aluno ao fracasso e ao adoecimento. Mediante rápida observação, tudo isso pode ser percebido nas nossas instituições de ensino.

Na educação infantil, a afetividade ainda ocupa lugar de honra, havendo, algumas vezes, uma hipertrofia da atenção dada à função afetiva. À medida que a criança avança nas séries do ensino fundamental, a atenção do professor volta-se, cada vez com mais insistência, para a aprendizagem dos conteúdos instrucionais, que, obrigatoriamente, devem ser desenvolvidos no decorrer do ano letivo, com pouca atenção às questões relacionadas à afetividade de seus alunos.

May (apud Thums, 1999, p.89), analisando o momento em que vivemos, diz que a sociedade moderna nos lançou numa forma de vida pessoal e coletiva superficial e, ao mesmo tempo, com pouco significado: “o que está ocorrendo é um fenômeno inevitável de nossos tempos, o resultado ineludível do coletivismo, da educação de massa, da comunicação de massa, da tecnologia de massa e outros processos de ‘massa’ que formam a mente e as emoções das pessoas modernas”.

Thums acrescenta que esses processos de massa fazem com que as pessoas, devido à alienação presente, deixem de dar importância aos aspectos fundamentais da essência humana. Segundo o autor, a despersonalização é a característica predominante do homem. “Ela é fruto da alienação de si mesmo, da insensibilidade ante as coisas do mundo e ausência de consciência. A alienação é obra da mortalidade da consciência. O homem alienado não é o que deveria ser, mas um produto do que os outros desejam que ele seja” (1999, p.90).

Por outro lado, nunca se falou tanto no fator “emocional”, termo que ajuda a vender muitos livros de auto-ajuda e/ou destinados ao mercado empresarial.

A escola, inserida no meio social, traz para dentro de seus muros o que acontece fora deles. A formação que os nossos professores tiveram está longe de ser aquela proposta por Wallon, ou seja, de um homem em sua completude, sensível, culto, sintonizado com as questões do seu tempo. Eles também passaram por instituições de ensino e tiveram professores que atuavam dentro desses modelos, os quais serviram de espelhos para a sua atuação. Segundo Thums, o primeiro passo para se resgatar esse homem que almejamos é valorizar o aspecto afetivo ao ensinar, o que deve começar no lar. Sendo assim,

[...] para haver educação efetiva e eficaz, o clima familiar é essencial, ou seja, é necessário que estejam presentes vínculos afetivos (de humanidade, de respeito, de admiração, de afeto). O amor é, sem dúvida, o maior possibilitador do aprender, do potencializar a aprendizagem e não pode ser substituído por nenhum outro sentimento. (THUMS, 1999, p.130).

Reconhecemos valor e verdade na fala de Thums, mas, pensando nas circunstâncias de vida da população mais pobre, reconhecemos também que essa população sofre a brutalidade que lhe chega através do tratamento desigual, do desrespeito, da falta de oportunidades, da falta de condições decentes de moradia, transporte, saneamento. Boa parte da nossa população é brutalizada diuturnamente. Devemos então esperar que não tenham também essas pessoas embrutecido por dentro e que sejam pródigos em gestos de carinho e atenção aos que estão próximos, dando demonstrações de amor?

A escola, e não só a família, tem grande responsabilidade na formação de uma afetividade bem-constituída, principalmente o professor, pois é ele quem diretamente vai estar auxiliando o aluno na aquisição e construção dos saberes elaborados e acumulados pela sociedade, além, é claro de estar colaborando no seu processo de individuação, no seu perceber-se enquanto pessoa diferenciada das demais.

Falamos em amor, no sentido proposto por Maturana (2001, p.67). Para ele, “O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência”. Portanto, amar é abrir um espaço de interações sociais, respaldadas na confiança e no respeito.

Thums ainda nos fala que o amor é o mais poderoso dos sentimentos humanos (com o que Maturana está inteiramente de acordo), porque é capaz de dominar e absorver a totalidade da pessoa. Para amar, é preciso sentir-se inteiro, vivo. Ele ainda ressalta que o amor está vinculado ao pensamento, pois “ninguém é capaz de ver-se se não o vêem. É preciso um profundo conhecimento recíproco para amar” (1999, p.68). Daí a importância do olhar do professor sobre o aluno, mas de um olhar positivo, que acredita na capacidade dele de aprender e na sua própria para ensinar.

Saltini (1999) também contribui com essa discussão, dizendo que não é possível falar em aprendizagem sem que esta esteja relacionada à emoção, às ligações e inter-relações afetivas. Na sua perspectiva, é impossível entender o desenvolvimento da inteligência sem pensar em um desenvolvimento integrado com os nossos interesses por aquilo que olhamos, tocamos, e que alimenta a nossa curiosidade.

Para ele, para ocorrerem relações afetivas, não são necessários excessos de carinhos, nem o uso de diminutivos. É preciso, porém, que alguém nos queira bem, nos entenda, nos ouça, nos veja, nos observe, perceba que existimos e estamos aqui. Isso é relação afetiva. E, se é relação, supõe uma ressonância afetiva. O autor exemplifica dizendo que, quando um professor presta atenção em nós, valorizamos tanto este ato e nos sentimos tão felizes que normalmente temos mais prazer de estudar a sua matéria do que a de qualquer outro professor.

Dessa forma, da mesma maneira que o aluno está atento às atitudes do professor, reagindo a elas, o educador também não pode ignorar as mensagens emocionais dos seus alunos, nem emudecer diante delas, pois, como já visto anteriormente, a emoção é perceptível, basta que o professor fique atento para percebê-la, respondendo de forma adequada ao chamado do aluno.

É importante que se diga que para educar é preciso duas mãos: aquela que dá segurança, prazer, amor; e a outra que desafia, impõe, limita. Assim, se houver exagero no peso de qualquer uma das mãos, estará havendo um erro na educação que se deveria realizar; o que equivale a dizer que se devem avaliar adequadamente as solicitações infantis, pensar sobre elas à luz do conhecimento científico e atendê-las sempre que puderem resultar em benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Embora a alegria e o prazer sejam elementos importantes para a aprendizagem, em algumas situações é fundamental haver concentração, esforço, dedicação e até sofrimento, assim como o próprio desejo de conhecer. Snyders (1988, p.225) fala dessa educação através de uma comparação com a atividade esportiva do aluno.

Não temo que a obrigação em si seja incompatível com a alegria: cuja prova vejo no sucesso, junto aos jovens, do esporte, do treino esportivo fora da escola: a atividade 'de lazer' que é escolhida mais freqüentemente e com mais entusiasmo é aquela que possui mais obrigação, mais regulamento, mais disciplina: um adulto está presente e é levado a respeitar estritamente as regras e as técnicas estritas. Não basta dizer que aqui, ao contrário da escolaridade, existe a escolha e possibilidade de abandonar sem drama: na verdade a obrigação não é somente admitida, mas procurada à medida em que os jovens fazem a experiência que os conduz à uma alegria a qual não teriam acesso de outra forma: intensidade, façanha; colocar-se à prova.

Nesta perspectiva, pensar a aprendizagem é pensar as imbricações entre inteligência e afetividade, dando a devida importância às emoções e aos sentimentos no processo educativo. Esta aprendizagem, que não se dá ao acaso, ou apenas em função de um desenvolvimento maturacional do sujeito, ocorre em função dos relacionamentos que esse sujeito mantém ou manteve com os demais desde o início da sua vida, os quais agora estão especificamente marcados pela relação professor-aluno-conhecimento.

É importante ressaltar que este conhecimento não se constitui, não se origina de idéias, mas é algo socialmente construído, é conhecimento de algo (fatos, pessoas, fenômenos), tem uma materialidade. E, se as relações sociais têm como condição, para se estabelecer, o estabelecimento de relações afetivas, ela é fundamental em todo esse processo. É a emoção que

conecta o indivíduo ao mundo físico e social. Thums fala sobre a educação dos sentimentos e acredita que esta deva acontecer da seguinte forma:

[...] consiste basicamente numa educação dos sentidos básicos do ser humano, numa educação que insiste nas diferenças e que respeita a singularidade humana, a individualidade humana, a incompletude humana. Uma educação dos sentimentos necessita desenvolver as potencialidades de cada ser humano dentro das suas diferenças e de suas características peculiares. (THUMS, 1999, p.142).

Não obstante, o pensamento de Thums pode constituir-se numa cilada, se não levarmos em consideração que “o indivíduo nunca pode ser considerado como um absoluto, um universo dentro de outro universo, mas que é uma minúscula parte dessa universalidade que denominamos matéria em transformação” (Merani, 1977, p.111). Esse indivíduo, com “suas diferenças e suas características peculiares”, é membro de uma sociedade, de uma classe social, e não pode ser pensado isoladamente, fora do conjunto humano do qual faz parte.

CAPÍTULO III

UMA REFLEXÃO ACERCA DO APRENDER À LUZ DO MOVIMENTO DA HISTÓRIA

Um momento muito importante, neste trabalho, diz respeito ao desenvolvimento do tema aprendizagem. Este termo possui um amplo sentido, mas, embora ele possa estar relacionado a qualquer aprendizado, o nosso objetivo com este estudo é voltar o sentido do “aprender” a uma educação formal, institucionalizada, de conteúdos socialmente valorizados, que encontramos no ambiente escolar.

Também não existe uma única definição para o processo de aprendizagem. Este vai depender do referencial teórico utilizado por cada autor, em cada época. A ênfase em diferentes aspectos da aprendizagem (afetivos, cognitivos, sociopolíticos, técnicos) e a forma de relacioná-los vão variar de acordo com o referencial teórico adotado.

É também importante esclarecer que no decorrer deste estudo não temos como objetivo desenvolver uma ampla abordagem das teorias de aprendizagem, mas sim, evidenciar algumas das que acreditamos ter mais influenciado nossos professores em sua atuação, seja por meio de informações adquiridas na leitura especializada, em cursos de formação de professores, seja ainda através de modelos a que eles foram expostos no decorrer de suas vidas. Dentro de cada abordagem estudada, procuraremos ressaltar, ainda que brevemente, o significado do ensinar e do aprender e como é estabelecida a relação professor-aluno, procurando evidenciar os limites dessas teorias, bem como a pertinência de determinados postulados teóricos.

As pedagogias ou tendências explicitadas no decorrer deste estudo são: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista e Construtivismo. Faremos, também, uma reflexão sobre a Pedagogia Progressista, cujas bases podem ser extraídas do pensamento pedagógico de Henri Wallon, expresso em suas obras (principalmente no Plano Langevin-Wallon), que veremos mais adiante.

Sabemos que a escola tem uma longa história; em cada período histórico, ela assume novas características quanto às suas funções, funcionamento, idéias e concepções que embasam suas práticas. Essas transformações, que ocorrem no seio da escola, estão sempre relacionadas a mudanças da sociedade - econômicas, políticas, sociais e ideológicas. De acordo com Merani (1977, p.87)

Cada época tem as suas verdades, que são o seu material de idéias e de linguagem; cada indivíduo tem sempre as suas, que dependem da idade psicobiológica e da integração social. Do conflito entre os dois aspectos destaca-se a verdade nova que representará para os indivíduos em evolução a formação do seu pensamento e inteligência.

Se a escola traz as marcas do momento histórico, também veremos essas marcas nas diferentes formas como foi compreendida a relação entre ensinar e aprender. Iniciaremos esta reflexão trazendo, primeiramente, características da pedagogia liberal, da qual fazem parte a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista e o construtivismo. Logo em seguida exporemos a pedagogia progressista, na qual estão incluídas a pedagogia libertadora e a crítico-social dos conteúdos, ou histórico-crítica.

Libâneo (1985) esclarece que a educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais. No entanto este termo – liberal -não possui o sentido de ‘avançado’, ‘democrático’, ‘aberto’, como costuma ser usado.

A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. (LIBÂNEO, 1985, p.21).

Dentro da Pedagogia Tradicional, por exemplo, ensinar significa repassar aos alunos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações anteriores, como sendo verdades absolutas. Tais ensinamentos visam preparar o aluno para a vida, porém seus conteúdos estão desvinculados da sua experiência e realidade social. Valem pelo seu significado intelectual. Nessa perspectiva, a aprendizagem é receptiva e mecânica. A retenção do conteúdo ensinado se dá através do treino, ou seja, da repetição sistemática de exercícios e da recapitulação da matéria.

Quanto à relação professor-aluno, “predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (Libâneo, 1985, p.24).

Ainda segundo o autor, nesta pedagogia, “[...] a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade” (1985, p.23).

Naturalmente, a posição a ser assumida pelo aluno na esfera produtiva da sociedade será, em grande parte, definida por suas origens, por sua situação de classe. Segundo Snyders (1976, p.168), até suas escolhas apontam a “interiorização do destino objetivo da categoria”. Quanto à cultura, será aquela a que as classes mais favorecidas atribuem valor (ou utilidade), ou seja, será a cultura de uma determinada classe da sociedade, a burguesa.

Na Pedagogia Nova, que no Brasil começou a se instalar, ainda timidamente, em meados do século passado, o ensino passou a ser visto de maneira diferenciada do período anterior, ou seja, nesse momento, o conhecimento passou a ser resultado da ação a partir dos interesses e necessidades de uma sociedade que estava passando por um processo de industrialização. O ensino passou a ter características individuais e ocorre em função de experiências vivenciadas pelo sujeito, frente a desafios cognitivos que surgem mediante as diversas situações problemáticas encontradas por ele.

Di Giorgi (1992, p.61) diz que “a partir de 1945, as idéias escola-novistas se tornam hegemônicas na cabeça dos educadores deste país”. Ora, sabe-se a distância que separa as idéias e teorias da “elite pensante”, das práticas escolares; estas continuavam, na sua maioria, a seguir os cânones da Escola Tradicional.

Neste contexto, aprender se torna uma atividade de descoberta, uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. A idéia de “aprender fazendo” está sempre presente, por isso, as tentativas experimentais, a pesquisa e a descoberta pelo aluno são sempre valorizadas.

Estará sempre de alguma forma presente a idéia de que aprender conteúdos curriculares não difere muito do aprender a andar ou a falar. Quanto à relação professor-aluno,

Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a ‘vivência democrática’ tal qual deve ser a vida em sociedade (LIBÂNEO, 1985, p.26).

Ainda segundo o autor, dentro desta perspectiva, “a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida”. (Libâneo, 1985, p.25)

Diferentemente ainda das anteriores, na concepção tecnicista, que predominou no Brasil através de assessoria americana (acordo MEC-USAID), a partir da década de 1960, ensinar significava planejar adequadamente contingências de reforço, a fim de possibilitar ou aumentar a probabilidade da ocorrência de uma resposta desejada. O objetivo final deste processo era que o ensino promovesse a incorporação, pelo aluno, do controle das contingências de reforço, dando lugar a comportamentos autogerados. O comportamento desejado dos alunos (habilidades cognitivas) era então mantido por reforçadores, como elogios, notas, prêmios, reconhecimento, diploma, possibilidade de ascensão social e monetária, *status*, etc.

Nessa concepção, era(m) estabelecido(s) o(s) objetivo(s) que o aluno deveria atingir, e as atividades eram devidamente planejadas, ordenadas, numa seqüência lógica, sendo que a matéria de ensino se restringia apenas ao conhecimento observável, mensurável, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontrava-se sistematizado nos manuais, livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais, etc. Nesta perspectiva, aprendia aquele que chegava ao comportamento final desejado, ou seja, que atingia o objetivo final, estabelecido pelo professor.

No que diz respeito à relação professor-aluno, diz Saviani (1986, p.28-29):

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária [...].

Nesta abordagem, o papel da escola, passa a ser o de modelar o comportamento humano, através de técnicas específicas. “À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”. (Libâneo, 1985, p.28-29).

Quando o capital começa a investir pesado em tecnologia, e, com base na microeletrônica, vai substituindo a automação rígida (marcado pela divisão taylorista/Fordista do trabalho) pela flexível, começam a ser experimentadas muitas mudanças nas habilidades e nas capacidades do indivíduo. Com a automação flexível, o controle do indivíduo, que ocorria, sobretudo, através do uso do seu tempo e espaço, começa a se diferenciar. Com as novas formas de controle, advindas das novas tecnologias (principalmente através dos meios de comunicação), passa a existir uma nova forma de invasão do sujeito, que se dá agora também através do controle do seu pensamento. Ele precisa ser dominado, manipulado, já que precisa consumir o que a sociedade capitalista lhe determina. Essa dominação se realiza de forma muito sutil, quase imperceptível. Dessa maneira, valores, desejos, gostos, sentimentos, necessidades, são internalizados e se desenvolvem no sujeito, sem que ele mesmo se dê conta.

Em detrimento da formação, valoriza-se a informação. Nessa lógica, tudo se torna descartável, não apenas o produto, mas, junto com ele, hábitos e valores. A automação flexível não se preocupa com a formação reflexiva e, como na indústria, a educação, ao fazer parte desta mesma sociedade, comporta a mesma lógica positiva¹⁸. A escola, mesmo sendo o *locus* do conhecimento científico, também sofre as conseqüências desse processo de desqualificação.

¹⁸ A corrente filosófica positivista nasceu na França entre 1830-1840, e teve como seu mais ilustre representante o filósofo e sociólogo Augusto Comte (1798-1857). Dentro do pensamento positivo, a sociedade é regida por leis naturais, independentes da vontade e ações humanas, por isso, ela pode ser assimilada e estudada pelos mesmos métodos e processos empregados pela ciência da natureza.

De acordo com Merani (1977, p.41) “Os princípios pedagógicos do positivismo respondiam às mil maravilhas às exigências das novas circunstâncias e os ‘animais robustos’, com físico são e a mente ocupada pelo saber instrumental, com conhecimentos práticos e desvinculados de qualquer tendência para a análise, para a crítica [...]”.

Tal fato pode ainda ser observado hoje, através dos conceitos ensinados pela escola - fragmentados, descritivos, vistos como fatos desprovidos de história, de significação social; os fragmentos são ensinados como se tivessem valor por si mesmos, de forma positiva, naturalizada, dificultando a compreensão de mundo, como totalidade historicamente construída.

Contribuindo com esta afirmação, diz Merani (1977, p.146-147): “Antes foi a escravatura da pessoa pelo homem; depois, a do trabalho do homem como meio de produção para o servo da gleba e o proletário da sociedade industrial; e agora seria a entrega completa, física e espiritual, às exigências da ‘sociedade de consumo’”.

Olhando o movimento das idéias pedagógicas, ao longo da história, percebe-se que é através do modo de produção que se definem as formas de relação entre as pessoas, tendo as relações de trabalho um importante papel na elaboração e manutenção da forma de agir e pensar presentes no momento atual, inclusive na escola, já que fazemos parte de um todo social.

Dessa maneira, em função da rapidez das mudanças tecnológicas, “a automação tende a erradicar o trabalho estritamente manual, exigindo cada vez mais do trabalhador um comportamento baseado nas atividades intelectuais que pedem iniciativa, criatividade, o que torna obsoleta toda educação centrada na pura transmissão de conteúdos e na memorização” (Aranha, 1996, p.186). Foi nesse período que ocorreu a transição da escola tecnicista (que ainda não foi superada), para a escola construtivista (Piaget).

O fundamento básico da concepção piagetiana é que as relações entre organismo e o meio são relações de troca, pelas quais o organismo, ao agir sobre o meio, adapta-se a ele e ao mesmo tempo o assimila, de acordo com suas estruturas, num processo de equilibrações sucessivas. Dentro desta perspectiva, são enfatizadas as relações interpessoais, a interação entre sujeito e

objeto, homem e mundo. Piaget (1998) destaca, nessas interações, os aspectos operativos, isto é, ações e operações. Esse é um dos pontos em que se distancia de Wallon. Para este, a ênfase recai sobre os aspectos figurativos do pensamento, ou seja, percepção, imitação e imagens.

Nesta concepção “o papel fundamental da escola é dar à criança oportunidades de agir sobre os objetos de conhecimento; o professor não deve ser aquele que transmite conhecimentos à criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração [...]” (Fontana & Cruz, 1997, p.54). O ensino, nesta concepção, deve ser baseado no ensaio e erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas ou definições. Embora haja, porém, uma preocupação com as relações estabelecidas entre os indivíduos e destes com o meio, a ênfase do processo de ensino-aprendizagem está na capacidade do aluno de integrar as informações e processá-las, já que, nesta perspectiva, é o próprio aluno quem constrói seu conhecimento, em função do nível de desenvolvimento em que se encontra. Aprender significa aqui assimilar o objeto a esquemas mentais, centrando-se, assim, nas estruturas de percepção e na ação do sujeito.

De acordo com Mizukami (1986, p.77-78), quanto à relação professor-aluno,

Cabe ao professor evitar rotina, fixação de respostas, hábitos. Deve simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível.

[...] Cabe ao aluno um papel essencialmente ativo (a atividade é uma forma de funcionamento do indivíduo) e suas atividades básicas, entre outras, deverão consistir em: observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc.

Aprender experimentando e a fórmula “aprender a aprender” traduzem bem essa concepção, muito conveniente ao pensamento neoliberal, na medida em que esvazia o ato de aprender de conotações e implicações sociais e políticas.

De acordo com Duarte (2001, p.8), “o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir

esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos”. Ele ainda diz ser esta a razão pela qual caracteriza os ideários escolanovista e construtivista como “concepções negativas sobre o ato de ensinar”.

Embora, de muitos lados, tente-se uma aproximação entre o construtivismo piagetiano e a pedagogia progressista, não vemos possibilidade de êxito, uma vez que partem de diferentes pressupostos e se assentam em diferentes bases. A pedagogia “progressista” parte de uma análise crítica da realidade social, sustentando as finalidades sociopolíticas da educação. Reconhecendo, como Marx, que a história é a história da luta de classes; reconhecendo que não é essa a sociedade que se deseja; sabendo que a história está em movimento, a pedagogia progressista assume um compromisso com a mudança radical das estruturas sociais.

Esta pedagogia se diferencia, e muito, das citadas anteriormente, que possuem sua preocupação voltada ao preparo do indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais; de um indivíduo preparado para competir, para adequar-se ao mercado de trabalho e às exigências do capital, para reproduzir-se, nas condições postas pela globalização.

De acordo com Libâneo (1985), a pedagogia progressista tem se manifestado através de algumas tendências. Veremos agora duas das suas principais: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, e a crítico-social dos conteúdos, que eleva a importância dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

Dentro da tendência progressista-libertadora, o ensino é realizado mediante os “temas geradores”, que são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Nesta pedagogia, o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, pois estes são percebidos como uma “invasão cultural” ou “depósito de informação” (educação bancária). É necessário, para educar, despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida, o que se dá, além da experiência, através do diálogo entre educador e educando.

Nesta perspectiva, a aprendizagem acontece quando os educandos, num esforço de compreensão do vivido, conseguem chegar a um nível mais crítico de conhecimento da realidade, o que sempre

é conseguido através da troca de experiência e da análise crítica das diversas situações-problemas em torno da prática social, visando a sua transformação.

Quanto à relação professor-aluno, esta é horizontal, no sentido de que educador e educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. A relação autoritária é eliminada, sob pena de ser inviabilizado o trabalho de conscientização. A autoridade do mestre, porém, é preservada, assim como sua obrigação de ensinar conteúdos e conduzir os alunos à posse de si mesmos.

Outra tendência é a progressista crítico-social dos conteúdos, que, de acordo com Libâneo (1985, p.38-39), tem por princípio que

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torna-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes históricos-sociais, a função da “pedagogia dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir de condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é ‘uma atividade mediadora no seio da prática social global’, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada.

Na relação professor-aluno, o papel do professor é insubstituível, pois ele é o mediador do processo de conhecimento, já que este resulta das trocas que se estabelecem entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito; porém, a participação do aluno também é muito importante neste processo, pois ele participa, com sua experiência imediata, da busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos expressos pelo professor. Este, por sua vez, ao se esforçar em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, acaba se envolvendo com o estilo de vida dos alunos, se conscientizando inclusive do contraste entre sua própria cultura e a do aluno.

De acordo com Snyders (apud Libâneo, 1985, p.40),

[...] ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – **a continuidade**; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a **ruptura**.

Atuando segundo estas perspectivas, pode-se citar a experiência pioneira do educador russo Makarenko, citado muitas vezes por Wallon, por ser um dos únicos a conseguir integrar na prática a teoria da unidade inseparável entre a criança e o meio, ou seja, entre indivíduo e sociedade. Entre os autores contemporâneos mais conhecidos no meio educacional que tratam do tema podem ser citados, de maneira especial, G. Snyders (2001), além de autores brasileiros, como, por exemplo, Demerval Saviani (1986).

Evidenciadas algumas concepções que trazem o significado do ensinar e do aprender nos diferentes momentos que nos antecederam, as quais ainda se mantêm no movimento dialético da história e nos fazem pensar sobre a nossa educação atual, gostaria agora de retornar ao pensamento construtivista de Piaget, que se mantém muito presente nas instituições educacionais, já que, segundo Libâneo (1985, p.32), “[...] a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais”.

Assim como a teoria de Piaget, também outras teorias psicogenéticas estão sendo estudadas no âmbito escolar, como a de Wallon, por exemplo, embora este continue desconhecido da grande maioria de pedagogos e psicólogos. Por isso gostaríamos, neste momento, de resgatar o pensamento de Wallon, para que possamos evidenciar a relação existente entre ele e Piaget, já que os dois mantiveram um diálogo por muitos anos, desde 1928, quando Piaget escreveu a obra *O juízo moral na criança*. No entanto seus pontos de vista, embora em alguns casos se encontrem, na sua maior parte divergem, o que não impediu que ambos, ao longo dos anos, trocassem experiências enriquecedoras.

É importante deixarmos claro que o objeto de estudo de Wallon difere do objeto de estudo de Piaget, pois, enquanto Wallon pretende realizar uma psicogênese da pessoa, Piaget tem explícito em seu propósito estudar o desenvolvimento da inteligência. Entretanto, é a opção pelo

materialismo dialético por parte de Wallon, como fundamento filosófico da leitura da realidade, que torna inconciliáveis as teorias desses geniais cientistas.

No que tange às similaridades, tanto Piaget como Wallon partem de uma perspectiva genética do desenvolvimento humano. Para eles a evolução da inteligência não é concebida como um simples crescimento, pois admitem a existência de estádios, isto é, de mudanças qualitativas. Na visão de Piaget, da inteligência sensório-motora à inteligência lógica. Para Wallon, do ato ao pensamento.

Não obstante, esse desenvolvimento não ocorre de maneira similar nas duas teorias. Segundo Dantas (1990), enquanto para Piaget, já no primeiro ano de vida a criança, através dos seus esquemas de ação, desenvolve suas capacidades cognitivas, para Wallon, o desenvolvimento da pessoa não começa cognitivamente. Existe um período, que abrange quase todo o primeiro ano, em que a atividade da criança está voltada à sua sensibilidade interna, a princípio visceral, depois afetiva. O período emocional corresponde ao predomínio da motricidade expressiva que a manifesta. Para Wallon, antes de modificar o ambiente físico, o movimento atua sobre o meio humano, em forma de comunicação, sendo que o primeiro instrumento utilizado pela criança é o adulto e, neste sentido, ele é, desde o início, um ser social.

A criança piagetiana parece empenhada, desde o início, na 'construção do real'; a walloniana ocupa-se em construir a si mesma, em observar as próprias mãos e pés, em explorar o corpo, em verificar, literalmente os próprios limites físicos, antes de entregar-se à tarefa de explorar sistematicamente o mundo externo. Na teoria walloniana, a construção do corpo próprio é ligeiramente anterior à da realidade externa, embora ele esteja bem consciente de que os dois processos são complementares. [...] O 'bebê piagetiano' é um ser cognitivo, enquanto o outro é emoção corporificada. Neste ponto a diferença é irreconciliável [...]. (DANTAS, 1990, p.9-10).

Quanto ao segundo ano de vida, as duas teorias concordam que corresponda ao período sensório-motor, prevalecendo a necessidade de manipulação dos objetos, com o objetivo de conhecê-los. Já o terceiro ano, enquanto Piaget denomina este período de pré-operatório, Wallon o denomina projetivo; porém, nos dois casos, trata-se de um período simbólico. Nesse momento surge um novo sentido para a manipulação dos objetos, ou seja, estes deixam de ser apenas ocasiões para exploração e manuseio e se tornam significantes, diferentes de si mesmos.

Tanto Piaget quanto Wallon concordam quanto à importância da função simbólica, à época e ao modo do seu aparecimento. Em torno dela, porém, travaram uma longa polêmica. Wallon diz que Piaget “fragmentou o grande salto qualitativo representado pelo acesso à representação, dividindo-o tão finamente que transformou o que é ruptura e descontinuidade em deslizamento suave”. (Dantas, 1990, p.11). Para Piaget

Os esquemas sensório-motores sobrepõem-se, combinam-se, ordenam-se, coordenam-se, acabando por realizar representações. No essencial, a representação não é um fato novo, original. Para Piaget é, muito simplesmente, um movimento progressivamente interiorizado. [...] Na verdade, Piaget preocupa-se bastante com o duplo aspecto biológico e lógico da inteligência. E pode mesmo afirmar-se que toda a sua obra é um esforço sistemático para elaborar uma teoria geral onde estejam presentes a lógica da vida e a lógica do pensamento. Para ele, a natureza da lógica reside na lógica da natureza. De tal forma que jamais terminará a controvérsia na qual tanto se censurará a Piaget reduzir tudo ao biológico, como tudo reduzir à lógica. (ZAZZO, 1978, p.73).

Para Wallon, a continuidade admitida por Piaget entre as condutas motoras e mentais não existe. O aparecimento da função simbólica constitui uma ruptura, um grande salto qualitativo, que não pode deixar de supor não apenas a atividade pessoal do indivíduo, mas também o trabalho acumulado pelos homens ao longo da história. Quando surge, longe de apenas prolongar, interiorizando, as condutas sensório-motoras, das quais provém, ela as desorganiza e inibe. O advento da linguagem, insiste Wallon, prejudica, na criança, inclusive a destreza motora.

Quanto ao período que se prolonga dos três aos seis anos, denominado por Wallon de “personalista”, para Piaget ainda é pré-operatório. Aqui renovam-se as divergências:

Trata-se, para Wallon, de um período caracterizado não pela atividade cognitiva, mas de novo pelo drama das relações interpessoais através das quais se constrói o Eu. A teoria piagetiana, por ser uma psicogênese da inteligência, se obriga a tratar como igualmente cognitivas todas as fases do desenvolvimento, o que constitui, do ponto de vista walloniano, uma deformação. (DANTAS, 1990, p.16).

A partir dos 6-7 anos a criança piagetiana entra no período operatório, que significa o momento de refazer, no plano da representação, a descentralização realizada no plano da ação. Trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a

coordenação dos pontos de vista entre si. É esta construção que vai permitir a reversibilidade operatória. Para Wallon, a criança nesse momento entra no período categorial de desenvolvimento. A esse período corresponde a necessidade de operar, na ordem do conhecimento, a dissociação entre Eu e não-Eu, pois a condição para distinguir o ponto de vista próprio do alheio consiste num mínimo de isolamento prévio da própria pessoa, que se dá no nível da afetividade. “Desmisturar pontos de vista supõe ter desmisturado antes sentimentos, e não ações, para Wallon”. (Dantas, 1990, p.18).

A última etapa do desenvolvimento (adolescência) foi pouco estudada por Wallon, mas trata-se de uma fase centrípeta, interpessoal, de novo voltada para a construção de si, que deve, aliás, ser refeita no plano corporal da puberdade. As alterações no desempenho cognitivo que se dão neste momento devem ser interpretadas como resultantes da maturação neurológica aplicada aos conteúdos culturais disponíveis à inteligência e servem ao aprimoramento da individualidade. Para Piaget, neste momento, o indivíduo se encontra no período das operações formais. O adolescente é capaz de construir “teorias”, pensa concretamente sobre cada problema à medida que a realidade os propõe. Diferente de Wallon, a inteligência é tida não como aprimoramento do Ser, no sentido de completude, mas como um instrumento a serviço da sobrevivência do organismo.

Segundo Merani (1977), há um fator de diferenciação marcante entre Wallon e Piaget, pois, enquanto Piaget preocupa-se, acima de tudo, com a identidade funcional, se interessando pelos estados de equilíbrio do pensamento, possuindo um caráter ordenado e coerente, Wallon preocupa-se principalmente com as diferenças, com as contradições, com as mudanças que ocorrem no processo evolutivo. Nesse sentido, o que Wallon percebeu e criticou em Piaget foi a tentativa de dar uma aparência harmônica aos fatos psíquicos, conferindo pouca importância aos conflitos e contradições, tão relevantes na perspectiva walloniana.

Dantas (1990) também ressalta algumas diferenças existentes entre Piaget e Wallon, e nos diz que, enquanto Wallon constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados

internos, Piaget parece produzir uma visão radiográfica da criança: é como se olhasse diretamente para dentro das suas estruturas mentais, procurando adivinhar seu funcionamento interno.

Há, inclusive, uma diferenciação de conceitos utilizados pelos autores, que veremos a seguir, a fim de compreendermos melhor a visão de um e de outro sobre como ocorre o processo de desenvolvimento humano.

Uma das principais discordâncias existentes entre estes dois estudiosos é a que diz respeito à *socialização*, pois, enquanto para Piaget o homem é um ser pré-social que nasce e caminha no sentido da socialização; para Wallon, ao contrário, o homem é um ser geneticamente social e caminha para o processo de individuação.

As visões de Piaget e Wallon também se diferenciam quanto à *afetividade*. Piaget a concebe como uma energia que move uma ação; Wallon a caracteriza como os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção, ou seja, faz parte do todo integrado que constitui o ser humano.

Quanto ao *pensamento*, Piaget prioriza o pensamento lógico-matemático e a ação sobre os objetos; acredita que o pensamento acompanha a ação. Wallon prioriza as formas discursivas do pensamento e acredita que este será impulsionado e estruturado pela fala, da mesma forma que esta o organiza.

A principal *tarefa da criança*, para Piaget, é a construção do real (do pensamento sobre a realidade – age mentalmente e fisicamente sobre a realidade). De sua parte, Wallon concebe que a principal tarefa da criança é a construção de si mesma, o que ela faz se utilizando da linguagem.

Quanto à *inteligência*, para Piaget, esta é uma forma superior de adaptação dos seres vivos; já para Wallon, ela é uma função, junto com a motricidade e a afetividade, na qual, em alternância funcional com esta, constitui a pessoa, construindo sua personalidade, com e pelo social.

Piaget, em uma homenagem feita a Wallon, diz: “Em resumo, embora nos acontecesse, a Wallon e a mim, termos discussões que o nosso comum amigo Zazzo comparou recentemente a diálogos de surdos, é evidentemente porque, ao empregarmos as mesmas palavras, pensávamos em coisas diferentes”. (Zazzo, 1978, p.178).

Não nos cabe aqui levar esta discussão adiante. Se a trouxemos, foi apenas para mostrar que ambos mantiveram uma discussão por mais de 20 anos, e que, embora houvesse grandes divergências, este diálogo foi muito caro para Wallon, para a elaboração da sua teoria, para o desenvolvimento do que acreditava ser o processo de desenvolvimento do ser humano.

Quanto a Wallon, como ele acredita acontecer o processo de aprendizagem? Trazendo a questão para ser pensada com sua ajuda, o primeiro aspecto que precisa ser abordado é que, para ele, a educação não pode ser pensada fora do seu contexto, assim como o indivíduo, pois ela própria é, necessariamente, um ato social. Wallon acredita que “a escola é uma instituição socialmente determinada anterior às categorias de crianças que agrupa, e essas categorias são também determinadas por fatores sociais, tais como condições demográficas, econômicas ou mesmo étnicas do bairro que serve”. (Wallon, 1975, p.237).

Zazzo, no que tange ao ato de ensinar e de aprender, pautado no pensamento walloniano, e portanto, na perspectiva do materialismo¹⁹ dialético²⁰, nos mostra algumas reflexões extremamente importantes, que precisam ser consideradas. Diz Zazzo (1978, p.101-102):

O que sabemos hoje acerca da psicologia da criança permite-nos compreender que não pode haver questão nem de eliminar o mestre, nem de suprimir o esforço puramente intelectual, nem de contar unicamente com a espontaneidade

¹⁹ Segundo escreve Zazzo (1978, p.114) “Ser materialista, significa, do ponto de vista da teoria do conhecimento, colocar a existência do real antes da representação que dele se faz no espírito, a matéria antes da consciência. Por conseguinte, do ponto de vista metodológico, significa abordar o estudo de todo o fenômeno, de toda a realidade, pela pesquisa das suas condições de existência”.

²⁰ Ainda para Zazzo, “A dialética é uma atitude permanente de investigação que toma em consideração o facto de que nenhum fenómeno pode ser compreendido se for encarado isoladamente, que a natureza está envolvida num processo de movimento e de mutações, que estas mutações não são simples repetição circular, mas evolução, não apenas quantitativas e graduais, mas qualitativas [...]” (1978, p.119).

do escolar. As soluções são muito mais complexas e exigem uma melhor adaptação da criança à escola, uma melhor apropriação da escola à criança – sem pressupor nem operar uma oposição metafísica entre a natureza e o meio, entre o indivíduo e a sociedade. Entre um e outra pode haver, bem entendido, contradições, conflitos, mas não se trata de uma oposição absoluta, pois a sociabilidade reside na própria natureza do homem, pois a criança precisa da intervenção do adulto e das pressões do meio para afirmar a sua pessoa, para desenvolver todas as suas virtualidades.

Essa afirmação pode ser sustentada pela análise do projeto de reforma de ensino elaborado por Wallon, em 1944 (Plano Langevin-Wallon), logo após a libertação da França na Segunda Grande Guerra. “No meio das necessidades da reconstrução, todas urgentíssimas, encara-se a reforma da educação, porque se deve ‘construir’ um homem novo. Uma comissão para o estudo dessa reforma é constituída sob a presidência de Paul Langevin ²¹”. (Merani, 1977, p.149).

A comissão continuará os seus trabalhos durante três anos. Após a morte de Langevin (1872-1944), Henri Wallon é designado para suceder-lhe na presidência. Foi ele quem, em 19 de junho de 1947, entregou o “Plano” ao Ministro da Educação Nacional. Através desse Projeto é possível perceber os ideais de Homem e de Sociedade presentes em Wallon. As ações que envolvem estas propostas se embasam em quatro princípios fundamentais.

O primeiro é um princípio de justiça. Ele diz que “todas as crianças, quaisquer que sejam suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito ao desenvolvimento completo da sua personalidade. ‘Não devem encontrar outra limitação que não seja a das suas aptidões’” (Merani, 1977, p.153).

Dignidade para todos os trabalhos sociais: todas as ocupações, todas as profissões se revestem de igual dignidade, ou seja, o trabalho manual, a inteligência prática, não podem ser subestimadas numa sociedade. A educação não deverá fomentar o predomínio da atividade manual ou intelectual em função de razões de origem de classe ou étnicas.

²¹ Segundo Merani (1977), Langevin foi uma personalidade excepcional, sendo um dos físicos mais destacados da época. Demonstrou em sua brilhante carreira integridade intelectual, convicções democráticas e conhecimento profundo dos problemas da educação, justificando o seu lugar à frente desta comissão.

Orientação: o desenvolvimento das aptidões individuais pode ser unicamente assegurado pela orientação, primeiro escolar, depois 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 vasta e sólida cultura liberta o homem dos estreitos limites da técnica.

Através destes princípios, fica evidente a preocupação de Wallon em contribuir com a construção de uma sociedade socialista, caracterizada pela democracia e justiça social. Nas palavras de Galvão (2001, p.25)

Esse projeto, cuja versão final foi redigida por Wallon, é a expressão mais concreta de seu pensamento pedagógico. Portador do espírito reinante na Resistência, o plano representa as esperanças de uma educação mais justa para uma sociedade mais justa. A reforma proposta (que não chegou a ser implantada) deveria operar-se no sentido de adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão.

Segundo Merani (1977), a elaboração do Plano Langevin-Wallon²² representa uma ruptura com o passado, propondo como princípio básico que o fim da educação é servir simultaneamente aos interesses comunitários e de cada um de seus membros; um ensino adaptado ao homem e não mais aos interesses particulares da economia, das políticas nacionais e internacionais nem das ideologias arraigadas em preconceitos de nacionalidades ou de culturas. Segundo ele,

A primeira coisa que ressalta na educação actual é a falta de unidade. Cada um dos ciclos que a caracterizam surgiu em épocas diversas e segundo finalidades muito circunstanciais. Primeiro foram as universidades, de origem medieval e necessárias para cultivar o pensamento do clero, primeiramente, da burguesia

²² O contexto histórico em que Wallon apresentou o projeto, tempos em que, por poucos dias, foi Ministro da Educação, não era favorável à presença de comunistas no governo nem à sua interferência na condução da educação francesa. De Gaulle aproximava-se cada vez mais dos EUA e o partido comunista, do qual Wallon fazia parte, não primava por um espírito conciliatório. Assim, divergências políticas abortaram a implementação das idéias pedagógicas de Wallon.

depois. Posteriormente, a partir de Napoleão, organiza-se o ensino secundário e técnico a nível intelectual para formar os ‘especialistas’ que o Estado bonapartista, e os restantes, seguindo o seu exemplo, requeria. Finalmente, cria-se a educação elementar que responde a necessidades da revolução industrial do século passado, à formação do operário instruído que o manejo da máquina exigia. (MERANI, 1977, p.155).

Wallon nos chama ainda a atenção pela atualidade dos seus escritos, que, embora iniciados no início do século passado, ainda hoje falam da realidade, o que pode ser expresso na seguinte afirmação:

Existe uma contradição nas nossas definições de educação. Para uns o seu objectivo é a acção que os adultos devem exercer sobre a juventude para lhe transmitir o património dos antepassados, para lhe dar as idéias de costumes que lhe permitirão adaptar-se melhor à sociedade de que serão a continuação. Para outros, a educação deve desenvolver ao máximo cada indivíduo as suas aptidões a fim de reservar ao seu futuro as melhores possibilidades de êxito. Dum lado é o ponto de vista sociológico que domina; do outro, o da psicologia individual. (WALLON, 1975, p.225).

Partindo-se agora de uma perspectiva mais abrangente da educação para uma visão de como se estabelece a relação entre ensino e aprendizagem, ainda de acordo com Wallon, a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Para ele, existe uma relação recíproca entre pensamento e linguagem, pois, enquanto esta exprime o pensamento, ao mesmo tempo age como estruturadora do mesmo. Foi por isso que Wallon elegeu como objeto privilegiado de estudo da inteligência o pensamento discursivo.

A investigação de Wallon sobre o pensamento infantil, a que nos referimos acima, teve por base de análise entrevistas realizadas com crianças entre cinco a nove anos, e foi apoiada nas manifestações verbais do pensamento. Os diálogos nos quais funda a sua análise estão expressos na obra *As origens do pensamento na criança*.

Segundo ele, o pensamento infantil, embora pareça fragmentado, não o é, pois possui uma organização própria, regida por uma dinâmica binária, que compõe em pares os objetos mentais. O par é, inicialmente, a estrutura elementar do pensamento infantil, e as partes se associam, independentemente da sua significação objetiva. A criança pode associar uma idéia a outra mais pela sonoridade das palavras do que por uma coerência de sentido entre elas.

Wallon identifica, nesse momento, o sincretismo como a principal característica do pensamento infantil. Sincrético aqui designa o caráter confuso e global do pensamento e da percepção infantil. Segundo Galvão (2001, p.81), “No sincretismo, tudo pode ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal”.

De acordo com Wallon, é apenas no estágio categorial que se intensifica a realização das diferenciações necessárias à redução do sincretismo do pensamento. O que caracteriza esse momento é que a criança torna-se capaz de formar categorias, organizando o real em séries, classes, agora apoiadas em um fundo simbólico estável. Isso permite a condição de análise e síntese, de generalização e de comparação, pois já foi possível a distinção entre qualidade e objeto, o que ainda não era possível no estágio anterior, caracterizado pelo pensamento sincrético. Como estamos falando de um ser completo e integrado, é importante ressaltar que foi possível este salto qualitativo em função das aquisições feitas através do desenvolvimento orgânico e psíquico.

O advento orgânico que marca o início do estágio categorial é o amadurecimento dos centros de inibição e discriminação, ou seja, de funções nervosas, capazes de consolidar as disciplinas mentais. Quanto ao desenvolvimento psíquico, é no momento em que a criança se encontra no estágio personalista (em que a realização de diferenciações no plano da pessoa, torna possível a redução do sincretismo) que se torna possível o início do estágio categorial. Isso ocorre pela diferenciação do eu-outro, mas nesse caso, no plano do conhecimento.

É importante, por outro lado, ressaltar que, além das condições orgânicas e psíquicas, este processo de discriminação dos conteúdos mentais depende estreitamente de fatores de origem social, como a linguagem e o conhecimento, pois, interagindo com o conhecimento formal, o pensamento se apropria das diferenciações já feitas pela cultura, contribuindo para a realização das diferenciações a serem realizadas pelo próprio indivíduo. Fazendo uma comparação entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da humanidade, diz Galvão (2001, p.86-87):

Superar obstáculos que dificultam a compreensão objetiva da realidade não é tarefa exclusiva ao pensamento infantil. É uma tarefa constante do próprio

pensamento científico, desde a origem e até hoje, às voltas com a superação de contradições que obscurecem a compreensão da realidade. Nesse plano da razão histórica, vê-se que as categorias de pensamento vigentes são periodicamente submetidas a reformulações, sendo o progresso intelectual resultado de conflitos e não de pacífica acumulação. No plano individual, o conflito também aparece como combustível para o progresso do pensamento. Conflito entre as aptidões intelectuais da criança e as tarefas que o meio lhe impõe, entre os seus recursos e a estrutura das coisas.

Wallon (1982) fala também da importância do desenvolvimento das disciplinas intelectuais para a aquisição da aprendizagem, dentre as quais ele distingue, prioritariamente, a capacidade de atenção.

Para Wallon, a atenção é uma das faculdades mentais essenciais para que a aprendizagem ocorra, e pode ser identificada da seguinte forma: uma atenção sensorial, uma atenção motora e uma atenção intelectual. Ela pode ser ainda: espontânea ou involuntária, ocorrendo sem que a própria pessoa se dê conta; ou voluntária ou emocional, quando a pessoa se encontra emocionalmente fixada em algo.

Assim, quando o professor pensa no processo de aprendizagem, quando pensa em uma tarefa para o seu aluno, ele não pode se referir da mesma forma à sua atenção naquilo que se refere a uma atividade concreta, motora, dirigida para algo prático, e à atenção que se volta para algo intelectual. Se o professor quiser avaliar a atenção do seu aluno, ele precisa primeiramente se dar conta do que está querendo dizer com isso. Quando ele diz, por exemplo, que o aluno não presta atenção, deve ter claro o que quer dizer, uma vez que a atenção possui muitas formas, e se apresenta carregada de nuances, de sutilezas.

Da mesma maneira, o professor precisa saber com qual aluno ele está lidando, ou seja, qual é o momento do seu desenvolvimento, o que ele está priorizando, pois, dependendo do momento do seu desenvolvimento, ele pode ter uma atenção mais emocional, mais motora ou mais intelectual. Nesse sentido, quando falamos de uma criança de dois anos estamos falando de uma atenção motora, uma vez que ela ainda não possui condições de se voltar a uma abstração, não tem ainda uma capacidade de concentração. Para Wallon, “uma educação que quer respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos progressos realizados deverá utilizar [...] cada fase da infância

para assegurar às disposições e aptidões correspondentes a sua plena realização, de tal modo que não sejam atrofiadas ou perdidas (1975, p.15)”.

Wallon ainda acrescenta que o desenvolvimento da inteligência está ligado ao desenvolvimento da personalidade total do indivíduo, na qual as condições de existência são extremamente importantes; estas condições variam com a idade. Com o passar do tempo, o meio varia objetivamente, no que se refere às condições materiais, e subjetivamente, pelas mudanças resultantes do desenvolvimento e das aprendizagens infantis, refletindo-se nas relações que a criança estabelece com o mundo físico e social.

Para Wallon o principal estímulo da atenção é o interesse, e provocá-lo no aluno deve ser um objetivo essencial na atuação do professor. Ele acredita que o interesse liga-se à livre interação de todas as funções, exprimindo-se na atividade, na curiosidade e na espontaneidade da criança. Para ele, em lugar de reprimir estas funções, é necessário utilizá-las, suscitá-las e alimentá-las.

Wallon (1982) refere-se a uma realidade que muitas vezes vem dificultar a aprendizagem da criança. É sabido que a aprendizagem escolar se dá a partir de atividades controladas, dirigidas e selecionadas pelo professor – o que é fundamental que aconteça. Estas atividades, muitas vezes, não estão de acordo com as necessidades da criança naquele momento, o que vai comprometer, conseqüentemente, o seu interesse e daí a sua capacidade de manter a atenção voltada àquela determinada atividade. Por isso, a forma como o professor vai trabalhar estes conteúdos selecionados é de muita importância.

O professor precisa, para ensinar, da atenção do aluno dirigida para determinadas tarefas. Sabe-se, no entanto, que antes dos 10 anos, aproximadamente, é difícil para a criança perseguir objetivos menos imediatos, mais distantes, o que também acaba por comprometer a capacidade da criança em manter a sua atenção direcionada a algo que no momento não lhe desperta o interesse. Além disso, as atividades nesse período devem também ser sensorialmente estimulantes, e essa deve ser uma preocupação do professor, se ele desejar conquistar sucesso quanto à aprendizagem do aluno. Reconhecer a extensão que pode ter a expectativa infantil, naquele momento em que a criança realiza aprendizagens, é tarefa que exige do professor, além

de conhecimentos de psicologia infantil, muita sensibilidade e atenção aos movimentos dos alunos.

Podemos, neste ponto, alinhar algumas implicações pedagógicas extraídas das teorias de Wallon. Faremos isso recorrendo a Almeida in Mahoney & Almeida (2000, p.78):

1. a ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento; esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora;
2. a eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;
3. é no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas, sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece.

Para Wallon, é dever da escola oferecer às crianças o que há de melhor na cultura. Para ele, a idade adulta será o resultado da integração obtida nos vários estágios que o indivíduo percorre. Portanto, a responsabilidade da escola não se limita ao momento em que a criança ali se encontra. Sua ação tem reflexos posteriores. Nesse sentido, é importante que o professor respeite o aluno, de forma a

- . aceitá-lo no ponto em que está, o que significa conhecê-lo em sua etapa de formação e conhecer os meios em que se desenvolve;
- . não impor limites a seu desenvolvimento;
- . oferecer outros meios e grupos para que ele possa desenvolver suas ações;
- . aceitar que a Educação é uma relação evolutiva, que vai se transformando e tende para a autonomia, para o ponto em que o aluno não precisa mais do professor (ALMEIDA in MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.82).

Seguindo com Wallon, a autora ainda acrescenta que o professor precisa ser um constante observador do seu aluno, percebendo-o como pessoa completa, integrada, contextualizada. O professor deve ainda, ser capaz de analisar as reações emocionais dos seus alunos e refletir sobre

suas ações em sala de aula. Nesse sentido, alguns pontos importantes a serem observados, que podem auxiliar na atuação do professor, são:

a) A capacidade de contágio que a emoção possui. A emoção é contagiosa, alimenta-se dos efeitos que produz no outro. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário reduzir a temperatura emocional; o par razão-emoção perdura a vida toda, e seu equilíbrio é sempre precário, voltando a emoção a dominar toda vez que o indivíduo se vê numa situação de imperícia. O professor deverá, então, observar atentamente os indicadores de emoção em seus alunos, com o objetivo de atender às suas necessidades nas situações de imperícia; e recorrer à observação e à reflexão para reduzir os efeitos produzidos pelas emoções de seus alunos, para poder ajudá-los.

b) O desenvolvimento da afetividade. Não é só a inteligência que tem uma evolução, mas também a afetividade; por isso o professor deverá observar as demandas do aluno para atendê-lo em suas diferentes exigências de afeto. Dantas (apud Almeida,2000, p.83) diz o seguinte: “A criança pequena demanda proximidade, pegar, apalpar – é a afetividade epidérmica. Já a demanda da criança na fase categorial refere-se mais ao plano intelectual, para que o adulto a ajude a compreender melhor o exterior –é a forma cognitiva da afetividade”.

A afetividade, portanto, não é algo estático, imutável; o uso de palavras carinhosas ou gestos de carinho não define a relação afetiva do professor com seu aluno. A criança de 7 ou 8 anos sentir-se-á querida pelo professor se ele se dispuser a ouvi-la, a explicar-lhe o que não entendeu, a ensinar-lhe coisas novas...

Neste plano, pensar a afetividade na relação professor-aluno não é apenas pensar o professor como “amigo”, “bonzinho”, “companheiro”, mas trazer a importância de esse professor conhecer, como disse Wallon (1975), “psicologicamente” este aluno, pois, conhecendo esta criança, o professor conseguirá estabelecer a ponte entre suas necessidades e interesses cognitivos e aquilo que a escola disponibiliza em termos de conhecimentos sistematizados.

c) A evolução do pensamento. Para sair do sincretismo e chegar ao pensamento categorial, a criança enfrentará obstáculos comuns à fase de desenvolvimento em que se encontra. O professor, observando atentamente as manifestações de seu funcionamento mental, ajudará na

superação desses obstáculos. Do ponto de vista psicogenético, a criança não erra, mas atua corretamente, segundo as leis de seu próprio funcionamento mental.

d) Observando atentamente o seu aluno e conhecendo seu contexto, o professor terá condições de propor questões que lhe despertem interesse. Com isso, estará provocando sua atenção e não ficará à mercê da atenção espontânea. A aprendizagem ocorre se está adequada aos interesses do aluno, e todo interesse nasce de uma necessidade. O professor identificará as carências e necessidades de seus alunos e criará condições para satisfazê-las. Na perspectiva do materialismo dialético, as necessidades não são “naturais”. Existe uma relação entre carência, consciência da carência e necessidade. Há um espaço entre a carência e aquilo que o indivíduo identifica como necessidade.

e) O professor também deverá observar atentamente as relações das crianças com seu meio e os momentos em que costuma se dar a explosão de conflitos (fora da classe, na ausência de tarefas etc). Entra aí seu papel de coordenador de grupo e organizador do ambiente, capaz de transformar um frio ambiente físico em um ambiente acolhedor, cheio de atrativos, que desperte o interesse da criança, mas que, principalmente, lhe proporcione atividades significativas; pois, como dito anteriormente, é através de atividades controladas, dirigidas e selecionadas pelo professor, que se torna possível o aprendizado do aluno.

A escola não deve esquecer que toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do seu Eu. Ela deve propiciar ao indivíduo, condições de compreender não só a si, no seu processo de desenvolvimento humano, mas também de entender como se deu, e se dá, o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido. Essa compreensão permitirá que o indivíduo assuma o comando de sua própria existência. “...ao transformar as suas condições de vida, o homem transforma-se a si próprio” (Wallon, 1975, p.66), o que permitirá que ele se torne tudo o que é capaz de ser.

CONCLUSÃO

Quando nos propusemos a desenvolver esta pesquisa, tínhamos como propósito investigar uma questão muito importante e ao mesmo tempo preocupante, ou seja: por que em nossas escolas públicas tantas crianças apresentam dificuldade para aprender, repetindo ano e/ou desistindo do espaço escolar?

A partir da experiência como psicóloga escolar, tomamos como hipótese de trabalho a idéia de que a afetividade estava diretamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem e que a relação estabelecida entre professor e aluno poderia tanto auxiliar quanto dificultar este processo.

Fomos buscar então subsídios teóricos para entender a articulação entre afetividade e aprendizagem. Encontramos em Wallon o eixo orientador para a pesquisa, não apenas pelas contribuições teóricas, mas também por sua opção metodológica (materialismo histórico). Porém, outros educadores também nos deram sustentação no decorrer deste estudo.

Dentro dos propósitos da pesquisa, pudemos confirmar a hipótese inicial de que a afetividade está de fato diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Aprendemos com Wallon que somos “geneticamente” sociais, ou seja, nascemos com a necessidade de estabelecer relações com os outros humanos, o que de início nos garante inclusive a sobrevivência. Wallon diz que essa possibilidade de sermos atendidos no início de nossa vida se deve à emoção (primeira forma de expressão da afetividade), pela sua capacidade de contágio, de afetar as pessoas que estão a nossa volta.

Além de possibilitar nossa sobrevivência, a afetividade também dá condições para o desenvolvimento de outras funções extremamente importantes para o processo ensino-aprendizagem, como a cognitiva e a motora; isso, graças às relações estabelecidas com as pessoas e com o meio circundante, por isso, Wallon diz que o afeto é o fundamento da consciência e o substrato do intelecto.

Com o desenvolvimento humano, as formas de expressão da afetividade também vão se modificando. Dessa maneira, enquanto no bebê os estados afetivos são vivenciados como sensações corporais e expressos sob a forma de emoção, com a aquisição da fala e da representação mental os estados afetivos diversificam-se e ampliam-se, assim como os recursos que o indivíduo possui para sua expressão, o que se dá principalmente graças à linguagem. Tornam-se possíveis, agora, manifestações afetivas, tais como os sentimentos, que requerem a capacidade de reflexão, e que, diferentemente das emoções, não implicam necessariamente em alterações corporais visíveis.

Não obstante, uma vez instaurada, a atividade intelectual vai manter uma relação antagônica com a emoção, já que esta traz consigo a capacidade de reduzir a eficácia do desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, é possível constatar que a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual, impedindo a capacidade de reflexão do indivíduo. Da mesma forma, também é possível perceber que a atividade reflexiva voltada à compreensão das causas que geraram esta emoção é capaz de reduzir seus efeitos.

Essa característica é fundamental numa situação em sala de aula; por isso é extremamente importante que o professor conheça como se dá o desenvolvimento humano e qual a importância da emoção no processo ensino-aprendizagem. O par razão-emoção perdura a vida toda e seu equilíbrio é sempre precário, voltando a emoção a dominar toda vez que o indivíduo se encontre numa situação de imperícia. Imperícia, para Wallon, é a imperfeição habitual dos movimentos. Diz-se que alguém é inábil quando não consegue executar o que gostaria de fazer ou o que o outro gostaria que ele fizesse.

Normalmente, no início da vida escolar a criança está mais exposta a situações para as quais ainda não está tão hábil; por outro lado, há expectativas por parte do professor, com relação ao seu desempenho, às quais a criança busca atender. Isso faz com que as reações emocionais possam ocorrer com mais frequência do que se imagina. Isso ocorre porque, na criança, as ferramentas intelectuais são ainda precárias para agir, como, por exemplo, a capacidade de análise e reflexão, o que alarga o espaço para o surgimento das emoções.

Se o professor, de posse desse conhecimento, conseguir ter clareza dos fatores que provocam tais conflitos, mais chances terá de compreender a situação e não se contagiar; caso contrário, pode entrar naquilo que Wallon denominou de “circuito perverso”. Circuito porque, saindo de determinado ponto, a ele retorna; perverso porque o retorno ao ponto de partida se faz em piores condições. É assim que situações emotivas como a raiva, por exemplo, fazem com que o professor fique transtornado, em estado de desequilíbrio, vindo a ter dificuldades em reagir adequadamente à situação.

No caso específico de o espaço da emoção ser uma sala de aula, participar do circuito perverso traz duplo prejuízo. O primeiro é que desgasta emocionalmente, e também fisicamente o professor, comprometendo a sua atuação em sala de aula e a sua imagem perante os alunos; o segundo é que prejudica também os alunos, e como consequência, o processo ensino-aprendizagem.

Wallon fala de algo muito importante na relação professor-aluno, que é o “olhar do outro”. Para ele, a análise do mundo e de si que cada criança realiza não se faz por acaso, ela é construída mediante as interações com os outros e com o meio, passando assim pelo que significou o “olhar do outro” sobre o indivíduo. Wallon ainda diz que é sobre a presença real ou imaginária do outro que damos forma a nossa conduta. Para ele, o Outro nunca deixa de existir em nossa vida, pois todas as pessoas que se relacionaram com a criança e são ou foram significativas para ela passam a fazer parte de dela. É o que chamou de “fantasma do outro”.

Um professor que acredita no aluno, lança sobre ele um olhar acolhedor e investe, através de seu trabalho, na aprendizagem dele, amplia, e muito, a possibilidade de que essa aprendizagem ocorra. Isso ocorre em função do valor que tem o “olhar do outro” para o desenvolvimento da auto-imagem do indivíduo, conseqüentemente, para a avaliação que faz de sua capacidade de adquirir conhecimentos e de pô-los em ação, para transformar sua vida.

Em seu trabalho, Mantovanini (2001) alerta para a importância da auto-imagem, quando diz que, da mesma maneira que muitos alunos fracassam por serem desacreditados por seus professores, também estes, criticados pela sociedade, começam a se perceber como incompetentes, geradores

de insucesso. Sem confiança em si e auto-respeito e sem confiança no outro, é muito difícil que haja um método ou didática que possa dar certo.

O professor é uma presença forte, significativa, na vida das crianças. Todos os seus atributos, como suas características pessoais e sua forma de agir, mais do que serem “copiadas” pela criança, passam a fazer parte dela, podendo se manifestar, através de sua forma de agir, não apenas no ambiente escolar, mas nas várias situações vivenciadas por ela, no decorrer da sua vida. Isso significa que ela também pode vir a desenvolver uma atitude positiva ou negativa com relação à aquisição do conhecimentos, em função da postura, do modelo adotado pelo professor, da relação que ele estabelece com o conhecimento e de sua própria disponibilidade para mediar este saber.

Wallon nos fala que todo sentimento comporta ambivalências, isto é, ele é simultaneamente ele e seu contrário. São as circunstâncias que vão fazer predominar um ou outro sentimento; desta forma, um sentimento pode falar de si pelo seu oposto, que é geralmente apresentado de forma exacerbada. Nosso trânsito pela Teoria da Emoção trouxe-nos essa compreensão e a compreensão da complexidade dos sentimentos humanos. A Teoria do Desenvolvimento apontou a necessidade de não separar inteligência e afetividade, nem ao pensar estratégias de ação pedagógica nem na hora de avaliar seus resultados.

O materialismo dialético coloca-nos também em oposição à inevitabilidade de uma sociedade tal como é, de uma escola tal como é, operando sem saltos ou sobressaltos. Quanto às posições claramente marxistas de Wallon, ao abraçá-las, abraçamos o conceito de luta de classes e seu papel no movimento da história.

Freqüentemente, o que se observa é que a professora que trabalha na escola pública pertence a uma classe social com melhores condições de vida do que aquela de onde vem grande parte de seus alunos. Seu discurso, suas representações mentais, suas expectativas são as de sua classe, e freqüentemente não coincidem com aquelas das classes populares. Por viverem em “mundos diferentes” e serem diferentes suas histórias de vida, alunos e professora, muitas vezes, não

conseguem se encontrar, nem na linguagem nem nos gestos, tampouco naquilo que esperam da situação ensino-aprendizagem.

O comportamento da criança, muitas vezes, acaba sendo associado então a falta de educação; e por seus valores não coincidirem com aqueles que a escola defende, seus conhecimentos não são considerados, ou são tratados como não-conhecimentos. Desconsiderando a diversidade de condições materiais e culturais da sociedade, busca-se uma homogeneidade que não existe; e todo aquele que difere da norma estabelecida acaba sendo excluído.

Não defendemos aqui, nem poderíamos fazê-lo dentro da concepção filosófica que adotamos, o relativismo pós-modernista, nem a idéia de deixar a criança aprisionada em sua realidade, presa aos seus interesses imediatos. São, porém, os interesses da classe a que pertence que irão orientar a escolha dos conteúdos, e estes, por sua vez, orientarão a escolha dos métodos de ensino.

É muito importante que o professor reflita sobre estas questões; caso contrário corre o risco de continuar explicando o fracasso escolar apenas em função de “carências” existentes nos próprios alunos, seja devido às condições ambientais - como a família, a mídia, a violência - seja ainda por dificuldades psicológicas individuais, o que acaba contribuindo ainda mais para os altos índices de evasão e repetência.

Sabemos, não obstante, que esta reflexão por parte do professor não é uma tarefa fácil. Vivemos em uma sociedade individualista e competitiva, que tenta nos impor seus valores e suas crenças e fazer de cada um de nós um cúmplice de suas práticas.

Temos consciência de que um dos principais objetivos da escola, particularmente do professor, é ensinar. Seu papel é extremamente importante, pois ele não é apenas o mediador entre o saber historicamente acumulado e o aluno: ele é o representante desse saber para o aluno, e seu dever é oferecer às crianças o que há de melhor nessa cultura.

Para fazer isso, o professor precisa, além de possuir uma boa compreensão da disciplina que vai ministrar, pensar a sociedade em que vive e suas contradições. Assim, ele se torna capaz de

trabalhar os conteúdos como algo socialmente construído, contextualizado, de maneira a fazer com que os alunos reflitam sobre a realidade que vivem, para transformá-la.

Sabemos, por outro lado, que existe o interesse, por parte da classe dominante, na manutenção desta sociedade tal como está posta, e a instituição escolar vem cumprindo bem esse papel. A escola pública que temos é a escola pública do sistema capitalista, e é a ela que esta escola presta serviços. Libâneo (1985, p.67) diz que “a instituição escolar vem mantendo a escolarização dentro dos limites mínimos exigidos pela produção”. Isso acontece quando se retira a significação humana e social dos conteúdos trabalhados, pois se tornam empobrecidos, vazios de significado, o que facilita a “domesticação do pensar”. Felizmente, além de servir ao sistema, ela é, potencialmente, capaz de gerar situações e formas de resistência, propulsoras de mudança, e é isso o que vem propor a pedagogia progressista, cujas bases podem ser extraídas do pensamento pedagógico de Henri Wallon, partindo de uma análise crítica da realidade social, sustentando as finalidades sociopolíticas da educação.

Discordando do pessimismo estéril dos intelectuais que reduzem a escola a mero instrumento de reprodução social, esperamos, com ansiedade, que “a faísca salte sobre a pólvora²³”.

²³ Essa imagem é uma alusão à frase de Lênin, que considerava “os operários como pólvora, a sabedoria, a instrução como faísca”. A citação está no livro de Snyders (1976) “Escola, Classe e Luta de Classes”, p.94.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, L. R. Wallon e a educação. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- AMARAL, S. A. Estágio Categorical. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. **Do cotidiano escolar**. São Paulo: Summus, 2000.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BASTOS, A. B. B. I. & DÉR, L. C. S. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: O professor como agente do processo de socialização. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BUKHARIN, N. **Tratado de materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1970.
- COSTA, L. H. F. M. Estágio Sensório-Motor e Projetivo. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- CURTY, M. G. & CRUZ, A. C. **Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. Maringá: Dental Press, 2001.
- CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- DANTAS, H. **A infância da razão: Uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.
- _____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DI GIORGI, C. **Escola Nova**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

DUARTE, M. P. & GULASSA, M. L. C. R. Estágio Impulsivo-Emocional. In: MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. Agressividade: Qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (Org.). **Paixão de aprender**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FONTANA, R. & CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Unicamp, SP: Cortez & Moraes, ano 1, nº.1, p.5-16, 1978.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador: Uma experiência de formação docente. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GUARESCHI, P. A. A categoria “Excluídos”. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, CFP, ano 12, nº. 3 e 4, p.4-11, 1992.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: Adaptação e validação de um instrumento. 2003. 176 fl. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIMA, L. O. **Para que serve as escolas?** Petrópolis: Vozes, 1996.

MANTOVANINI, M. C. **Professores e alunos problemas: um círculo vicioso.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MERANI, A. L. **Psicologia e pedagogia:** As idéias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA LEITE, D. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

OLIVEIRA, A. M. M. **Célestin Freinet:** Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo: Escola de Professores, 1996.

PALANGANA, I. C. **Individualidade: Afirmação e negação na sociedade capitalista.** São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PEREIRA, D. K. R. **Inteligência Expressiva – Origens, Direções e Integrações.** 1994. 251 fl. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RANGEL, M. **O bom aluno.** Petrópolis: Vozes, 1997.

RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky:** Aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral.** Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 11. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 1976.

_____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** São Paulo: Centauro, 2001.

TAAM, R. **Assistência pedagógica à criança hospitalizada.** 2000. 268 fl. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2000.

THUMS, J. **Educação dos sentimentos**. Porto Alegre: Sulina/Ulbra, 1999.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **La vie mentale**. Paris: Editions Sociales, 1982.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

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

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

ZAZZO, R. **Henri Wallon: Psicologia e marxismo**. Lisboa: Editorial Vega, 1978.