

**MARIA LUIZA LIMA DO NASCIMENTO MORAIS**

**A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON**

**GOIÂNIA**

**2022**

**MARIA LUIZA LIMA DO NASCIMENTO MORAIS**

**A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Ma. Norma A. Cardoso

**GOIÂNIA**

**2022**

**MARIA LUIZA LIMA DO NASCIMENTO MORAIS**

**A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Profa. Orientadora: Ma. Norma A. Cardoso

\_\_\_\_\_

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ ( )

Profa. Convidada: Ma. Zélia Maria Borges

\_\_\_\_\_

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ ( )

Nota Final: \_\_\_\_\_ ( )

Goiânia, \_\_\_/\_\_\_/2022

## **DEDICATORIA**

À minha amada mãe, Silvana Lima e ao meu pai, Gerson Valadares que são minha fonte de inspiração. Obrigada por todo esforço e dedicação para minha educação e por me mostrar o significado de amor! Admiro muito vocês. Aos meus irmãos Gerson Júnior e Breno Cláudio, que me ensinaram muito na nossa época de infância e mesmo distantes, estão sempre no meu pensamento.

Ao meu esposo Marlos Fabrício, companheiro de todas as horas, obrigada por estar comigo nesta jornada e por acreditar e incentivar os meus sonhos.

À minha sogra Flávia Morais, obrigada pelo incentivo, por me ajudar no início da Faculdade, vou ser grata eternamente.

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso minha gratidão à minha orientadora, professora Norma Aparecida Cardoso, que admiro muito! Sou muito grata pelo seu apoio e orientações. Agradeço por compartilhar seus grandes ensinamentos e por ter sido tão atenciosa e compreensiva com minhas dúvidas, dificuldades e angústias ao longo da escrita deste trabalho.

Agradeço a professora Zélia Maria Borges, por todo ensinamento, apoio e por ter aceitado meu convite para ser a leitora do meu trabalho monográfico.

Também agradeço a todos os professores do Curso de Pedagogia, pela elevada qualidade do ensino oferecido e a todos que não especifiquei diretamente, mas que foram essenciais em minha formação acadêmica e pessoal.

“Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa”.

(GALVÃO, 1995, p. 98).

## **A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON**

Maria Luiza Lima Nascimento Morais\*

Norma Aparecida Cardoso\*\*

**RESUMO:** O presente estudo trata da temática da afetividade na perspectiva do referencial teórico de Henri Wallon, visa compreender como a afetividade integra a constituição do sujeito e analisar como o domínio funcional da afetividade atua no processo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, que envolveu a verticalização em um quadro de referências de autores estudiosos da obra de Wallon, como: Dantas (1992); Galvão (1995); Almeida (2008) e também Wallon (1975; 1989). O estudo apresenta o autor Henri Wallon, contextualiza a sua teoria do desenvolvimento humano, dando centralidade a dimensão da afetividade, compreendida como um domínio funcional que tem atuação na vida psíquica. É a função mais arcaica da vida psíquica, faz a passagem do orgânico para o social, sendo a base para o desenvolvimento de função racional, cognitiva, ou seja, para o conhecimento. É discutida a integração das funções afetiva e cognitiva que sustenta as reflexões sobre a articulação afetividade e aprendizagem. Aponta-se a importância da afetividade no aprender e ensinar, com destaque para as relações professor-aluno em que estas contribuem tanto para a construção da pessoa, como para as relações que o aluno estabelece com os objetos de conhecimento. Por fim, considera a obra de Wallon importante para a formação de professores, pois possibilita refletir sobre o papel da afetividade na construção do conhecimento, mas também na construção do eu. Desse modo, põe em questão a primazia do desenvolvimento intelectual de forma isolada e afirma a integração afetividade e inteligência.

**Palavras-chave:** Wallon. Afetividade. Ensino-aprendizagem. Professor-aluno.

---

\* Acadêmica do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás.

\*\* Mestre. Professora no Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Orientadora.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 A DIMENSÃO AFETIVA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	11
2 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE WALLON .....	27
2.1 A relação afetividade e inteligência e suas implicações para a aprendizagem .....	27
2.2 As emoções no contexto de ensino e aprendizagem e as mediações do professor .....	31
CONSIDERACOES FINAIS .....	37
REFERÊNCIAS .....	39



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto central de estudo a dimensão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon, que busca responder como se dá a relação afetividade e aprendizagem e qual a importância das mediações do professor. Este estudo surge da necessidade de um aprofundamento teórico sobre a temática da afetividade, decorrente da observação informal das crianças, de suas manifestações emocionais, vendo o quanto seus comportamentos são dirigidos por afetos, e também da constatação que a questão da afetividade pouco compareceu nos estudos ao longo do curso.

O estudo investigativo visa compreender, a partir das contribuições do autor Henri Wallon, a importância da afetividade no processo de constituição do sujeito e analisar como a dimensão afetiva se articula ao processo de aprendizagem da criança no contexto escolar e também refletir sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem a partir da compreensão de relação afetividade e aprendizagem. Trata-se de um estudo realizado a partir da pesquisa bibliográfica que se verticalizou na obra de Henri Wallon e de autores que estudam sua obra, constituindo um quadro relevante de referenciais para a discussão da temática em questão. Destacou-se: Wallon (1975; 1989); Galvão (1995); Dantas (1992); Almeida (2008).

Os afetos estão presentes em todos os comportamentos da pessoa, em todos os contextos em que esta se encontra, mas pouco se fala em afetividade, principalmente no espaço educacional da escola, onde este lugar de aprender, geralmente, coíbe as expressões afetivas e supervaloriza as intelectuais, dissociando razão e emoção. Em todos os lugares, seja em casa ou na escola, a criança está se desenvolvendo, aprendendo, construindo-se como ser humano por meio de suas experiências vividas na interação com outras pessoas, e com o ambiente cultural em que está inserida, e o aspecto afetivo faz parte dessa construção da pessoa.

O trabalho está estruturado em dois capítulos. O primeiro “A dimensão afetiva no desenvolvimento humano”, apresenta breve relato sobre a trajetória de vida de Henri Wallon e discorre sobre os fundamentos teóricos do pensamento walloniano sobre o desenvolvimento humano, dando centralidade à dimensão da afetividade

neste processo. Sua teoria é considerada a psicogênese da pessoa completa, articula as dimensões afetiva, cognitiva, motora e a formação da pessoa, num processo de desenvolvimento compreendido nas condições concretas que o meio possibilita e na medida que o sujeito se apropria destas. O autor descreve cinco fases do desenvolvimento humano, em que há a atuação dos campos ou domínios funcionais afetivo-cognitivo na vida mental, numa dinâmica denominada de alternância funcional. A alternância se dá com momentos predominantemente afetivos, centrado nas relações consigo e com o outro, e momentos predominantemente cognitivos, em que a criança volta-se para as coisas do mundo externo, para o campo do conhecimento.

A afetividade é compreendida por Wallon como um domínio funcional na vida mental, refere-se à condição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno, produzindo reações agradáveis ou desagradáveis. A afetividade se manifesta por meio das emoções, sentimentos e paixão.

No segundo capítulo, “Afetividade e aprendizagem na perspectiva de Wallon”, busca-se compreender a relação afetividade e inteligência para analisar suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Wallon é um dos teóricos que defende a integração entre afetividade e intelecto/emoção e razão, compreendendo o ser humano em sua totalidade. No processo de desenvolvimento da pessoa, Wallon considera que a afetividade está presente e se liga ao conhecimento, pois na integração que ocorre entre afetividade e inteligência, o desenvolvimento de uma dessas dimensões depende dos avanços alcançados pela outra dimensão. Nessa direção, o modelo teórico de Wallon permite refletir sobre as possibilidades que a criança conta para aprender mediante a predominância funcional afetiva-intelectual.

Neste capítulo, evidencia-se a importância da afetividade tanto para a constituição do sujeito, como para a construção do conhecimento. Deste modo, a afetividade não deve ser dissociada da inteligência no processo de ensino e aprendizagem, é aspecto relevante para ensinar e aprender.

O estudo contribuiu para o entendimento sobre a afetividade, como dimensão importante no desenvolvimento humano e também no processo de aprendizagem. Colocou a necessidade de rever a postura do ensino centrada na dimensão cognitiva, dissociando afetividade e inteligência. Conclui-se que o papel de mediação do professor é fundamental para construção da relação do aluno com o

conhecimento. Assim, é necessário que a formação de professores contemple o estudo, o aprofundamento teórico sobre a temática da afetividade, e para isso o referencial teórico de Henri Wallon é fundamental.

# 1 A DIMENSÃO AFETIVA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

No processo de tornar-se pessoa, o homem se desenvolve afetivamente. Afetividade é um dos aspectos que integra o desenvolvimento psicológico e está presente na vida psíquica da criança desde os momentos iniciais.

O conhecimento sobre a afetividade no comportamento humano foi impulsionado por uma mudança na perspectiva de compreender o homem. Tradicionalmente, o homem foi visto e estudado a partir da dualidade corpo e mente. Desse modo, emoção separada da razão, impedindo a compreensão total do homem e privilegiando o aspecto racional em relação ao afetivo.

Na trajetória do conhecimento humano, avançou-se na construção de um pensamento que integra corpo e mente, possibilitando pensar que cognição e afetos não atuam no psiquismo de forma isolada. Destaca-se o papel importante do modelo teórico histórico-cultural para essa nova leitura de homem, incorporando aspectos culturais, sociais, históricos na constituição deste.

Henri Wallon também partilha da compreensão dialética entre o homem e os determinantes sócio culturais para o desenvolvimento do psiquismo; e, nesse entendimento, constrói uma psicologia que estuda a psicogênese do homem completo. Para isso, articula os aspectos: afetividade, motor, conhecimento e pessoa. Em seus estudos, Wallon enfatiza a discussão da afetividade. É nesse sentido que esta pesquisa traz a temática da afetividade e aprendizagem como importante conhecimento teórico para a formação de professores e opta por uma leitura walloniana, destacando a valorosa contribuição desse autor para o tema em questão.

Este capítulo dedica-se inicialmente à apresentação do autor de referência para este trabalho, mostrando um pouco de sua trajetória pessoal articulada à sua trajetória intelectual, na sequência discutida a dimensão afetiva na teoria de desenvolvimento humano proposta por Wallon.

Galvão (1995), estudiosa da obra de Wallon, traça um perfil humanista deste autor. Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Junto com seus seis irmãos ele cresceu em uma família de tradição universitária e republicana e foi criado dentro da atmosfera humanista e política. Viveu de forma intensa,

dedicando-se a várias produções intelectuais, participando ativamente dos eventos de sua época. Morreu em 1962.

Em sua trajetória de estudo, Galvão (1995) relata que Wallon formou-se em filosofia aos seus 23 anos e decidiu iniciar os seus estudos em medicina, pois não existia um curso específico de psicologia e ele se interessava muito em conhecer a organização biológica do homem. Especializou-se em psiquiatria infantil, ocasião em que teve contatos com anomalias motoras e mentais de crianças e assim dedicou-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Esse percurso de formação deixou marcas na elaboração de sua teoria e o aproximou cada vez mais da educação.

Wallon presenciou as duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45) e ao avanço do fascismo nesse período, as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África que atingiu parte da Europa e França. Antes da Primeira Guerra, viu nos partidos de esquerda uma alternativa para o fascismo que avançava e assim aderiu ao partido socialista, logo depois saiu.

Após a Primeira Guerra Mundial ele reescreveu sua tese de doutorado que discutia sobre os “estados e problemas do desenvolvimento motor e mental da infância” e participou de várias discussões e conferências sobre este tema.

Galvão (1995) destaca que durante a Segunda Guerra Mundial atuou como médico e o contato com lesões cerebrais o fez rever algumas concepções neurológicas que havia desenvolvido no atendimento de crianças portadoras de deficiências. Essas experiências contribuíram também para a sua teoria psicológica e, em 1925, ele inaugurou um pequeno laboratório destinado ao atendimento clínico e pesquisas com crianças consideradas “anormais”. O trabalho no laboratório deu-se junto a uma escola na periferia de Paris por 14 anos, onde acolheu vários estudantes de licenciatura e depois mudou para uma sede definitiva.

Ainda durante a Segunda Guerra Mundial, atuou intensamente na Resistência Francesa, fazendo a mobilização dos opositores ao fascismo invasor, por isso, de acordo com Galvão (1995) foi perseguido e teve que viver na clandestinidade. Em meados de 1942 filiou-se ao partido comunista e manteve essa ligação até ao fim da vida. Durante o período de guerra, mesmo sendo forçado a interromper suas atividades acadêmicas, ele não parou e, de maneira velada, deu continuidade às pesquisas em seu laboratório e neste período publicou o livro “Do ato ao pensamento”.

Suas experiências vividas o levaram a uma proximidade muito forte com a educação que pode ser evidenciada, segundo Galvão (1995), em sua tese de doutorado e nas várias publicações voltadas para o domínio da psicologia da criança. Em 1948 criou a revista *Enfance* e publicou vários artigos de pesquisas com temas ligados à educação, como: orientação profissional, formação do professor, adaptação escolar, interação entre alunos.

Conforme Galvão (1995), a aproximação com a educação possibilitou o estudo da infância como problema concreto, mostrando seu interesse teórico por questões da educação que o levou a uma participação efetiva no debate educacional de sua época. A autora afirma que, para Wallon, a psicologia e a pedagogia deveriam manter uma relação de reciprocidade, assim:

[...] a pedagogia ofereceria campo de observações à psicologia, mas também questões para investigação. A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica. (GALVÃO, 1995, p. 23).

As considerações desta autora em relação à trajetória de Wallon mostram que seu interesse e participação ativa no debate sobre educação, as suas contribuições para a área do ensino e aprendizagem, o conduziram, em 1944, a integrar a comissão ligada ao Ministério da Educação francês. Os trabalhos nesta comissão resultaram na elaboração de um projeto de reforma de ensino chamado Plano Longevin-Wallon (NUNES; SILVEIRA, 2011). Este Plano propunha uma escola para todos, respeitando as diversidades cultural, social, étnica, garantindo o acesso e qualidade do ensino. Moraes (2013) avalia a atualidade do Plano, no sentido que este pretendia a formação integral do cidadão numa perspectiva humanista, propondo métodos ativos que garantissem a participação do aluno e desenvolvessem a autonomia.

De acordo com Almeida (2008), Wallon não elaborou uma teoria de ensino, mas contribuiu para o entendimento dos problemas educacionais e psicológicos a partir de suas reflexões teóricas, por meio das quais incentivava a busca de caminhos e soluções.

Segundo Almeida (2008), ele defende uma educação que não faz a exclusão das crianças que possuem dificuldades escolares, comportamentos indevidos, desatenção, agitação ou indisciplina. A autora ressalta que, para Wallon, elas

precisam conviver em coletividade e em ambientes favoráveis às suas particularidades, que incentivem as suas capacidades. A questão de mostrar e incentivar a criança vem do princípio walloniano, de tentar reverter o sentimento negativo, pois para esse autor todo sentimento tem o seu contrário.

Em relação à Psicologia, pode-se perceber, de acordo com Galvão (1995), a preocupação de Wallon na discussão da psicologia como ciência, seus fundamentos epistemológicos, objetivos. A partir das críticas à psicologia introspectiva e materialista mecânica, Wallon aproxima-se do materialismo dialético percebendo neste referencial, as possibilidades como método de análise e fundamentação epistemológica para a sua psicologia.

De acordo com Nunes e Silveira (2011), em 1931 Wallon começou a se reunir com um grupo de intelectuais para estudar o materialismo dialético de Karl Marx, que inspirou de maneira significativa sua Psicologia, em especial, seus métodos de análises.

Wallon (1975) evidencia que o materialismo dialético abrange todos os domínios do conhecimento e que o verdadeiro conhecimento, em uma perspectiva mais subjetiva de análise, só surge da interação entre os dois elementos, uma interação que é histórica, social, cultural, e, portanto, dialética. O materialismo dialético fundamenta-se na lógica dialética que, ao contrário da lógica tradicional, reconhece a natureza como um processo; compreende a realidade de forma contraditória, que avança dialeticamente segundo a tríade: tese, antítese e síntese. É nessa relação dialética que a compreensão do ser humano deve ser tomada, o homem atua e transforma a natureza, ao mesmo tempo se constitui e transforma a si mesmo (REGO, 1995).

Segundo Wallon, o materialismo dialético, não assume posturas extremas,

[...] o materialismo dialético é favorável ao devir incessante do sujeito e do universo, mas não da maneira incondicionada e fatalista do existencialismo. É partidário da objetividade experimental, mas sem cair no formalismo metodológico do positivismo nem no seu agnosticismo de princípios. Decalcado do real, aceita toda a sua diversidade, todas as contradições, convencido que elas se devem resolver e que até são elementos de explicação, pois o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas. (WALLON, 1975, p. 188).

Para Wallon (1975), o materialismo dialético é uma conclusão lógica de seus estudos científicos sobre o desenvolvimento humano em crianças, e não uma doutrina imposta externamente.

As contribuições de Wallon para psicologia deram-se no debate crítico que fez, segundo Nunes e Silveira (2011), à concepção idealista e materialista mecanicista que tratavam os fenômenos psíquicos. Na concepção idealista, a vida mental era compreendida de forma independente do mundo material; na concepção materialista mecanicista tem por base os fatores biológicos, regulado pelo organismo. Wallon compreende o desenvolvimento a partir de fatores biológicos, sociais e as características pessoais, de forma integrada, interdependente.

De acordo com Galvão (1995), pode-se definir a teoria de Wallon como uma psicogênese da pessoa completa, que vê:

[...] o desenvolvimento do homem, ser 'geneticamente social', como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizado, isto é, nas relações com o meio. (GALVÃO, 1995, p. 32).

Na análise de Galvão (1995), Wallon situa-se nos estudos da Psicologia genética, que busca entender as origens dos processos psíquicos na interação entre o orgânico e as influências socioculturais. A Psicologia genética também está presente na sua formulação teórica, caracterizada como psicogenética no sentido que busca a compreensão do adulto na sua gênese, ou seja, estudando o desenvolvimento da criança.

É uma psicologia que compreende o homem em sua totalidade e evidencia a ideia de quatro elementos básicos articulados entre si: a afetividade, o movimento (dimensão motora), a inteligência (dimensão cognitiva) e a formação da pessoa. Propõe vários campos funcionais da atividade humana, "como razão, emoção e as influências histórico-culturais" (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 117). Conforme essas autoras, para Wallon, o homem possui uma constituição orgânica, que é marcante no início da vida, com manifestações eminentemente emocionais, voltadas ao mundo externo, principalmente às pessoas que cuidam da criança.

No contato com estas pessoas, as relações sociais estabelecem e ampliam, possibilitando à criança a apropriação dos valores, dos costumes, da cultura do seu grupo social em que está inserida. Pode-se afirmar que para Wallon, o desenvolvimento da criança se dá na complexa dinâmica de relação entre ela e o



ambiente. Nesta perspectiva, conclui-se que “a concepção walloniana de infância concebe o ser humano como biologicamente social, um ser cuja estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para avançar constantemente em seu desenvolvimento” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 118). Sendo assim, o desenvolvimento humano deve ser compreendido nas condições concretas que o meio possibilita e na medida que o sujeito se apropria destas.

Galvão (1995) destaca a concepção progressiva do desenvolvimento da pessoa na perspectiva de Wallon. Sob essa acepção, evidencia que no ciclo da vida sucedem fases com “predominância alternadamente afetiva e cognitiva [...]. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente” (GALVÃO, 1995, p. 43).

Wallon descreve cinco fases de desenvolvimento psicológico e considera que o desenvolvimento não se dá em uma linearidade, pois é marcado por conflitos, rupturas, reestruturações, portanto, é dialético. Cada fase é delimitada por uma idade, mas não existe uma homogeneidade no tempo de duração das fases, tendo em vista que são suscetíveis às características individuais da pessoa e das suas condições de existência. Cada fase apresenta-se como um conjunto específico e novo (NUNES; SILVEIRA, 2011; GALVÃO, 1995). As mudanças pelas quais o sujeito passa envolve a interferência de “um fator biológico (maturação do sistema nervoso, com novas possibilidades fisiológicas) e outro social (com o arranjo de novas possibilidades por meio dos estímulos e situações novas)” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 103).

Em cada fase de desenvolvimento evidencia-se um tipo de característica própria, intelectuais e afetivas, e estas manifestam-se de forma alternada. Wallon denominou esta dinâmica de alternância funcional. Nunes e Silveira (2011) explicam que em alguns estágios o componente funcional ativo é o intelectual, o qual dirige as ações e interesses da criança para atividades de conhecimento do mundo ao seu redor; já nos estágios que o componente funcional predominante é a afetividade, então, a criança volta sua atenção para o contexto das interações consigo mesma e com os outros. Pode-se concluir que afetividade e inteligência não se separam, e sim constituem-se mutuamente.

Os estágios propostos por Wallon são: estágio impulsivo emocional, sensório-motor projetivo, personalista, categorial e a adolescência. A caracterização dos

estágios segue a descrição feita pelas autoras Nunes e Silveira (2011) e outros estudiosos de Wallon.

O estágio impulsivo-emocional marca o primeiro ano de vida da criança e a emoção é o elemento privilegiado de interação, de comunicação da criança com o meio (choros, sons, medos). É característico neste estágio a inabilidade motora, ou seja, não possui coordenação motora muito bem desenvolvida e ela tem dependência de cuidados. Segundo Wallon (1975, p. 153) “[...] suas reações precisam de ser completadas, compensadas, interpretadas”.

Esse primeiro ano de vida da criança é predominantemente afetivo e é por meio desta afetividade que ela estabelece suas primeiras relações sociais com o ambiente. Piletti e Rossato (2011) utilizam-se das considerações de Dantas (1992), afirmando que “a afetividade fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, realiza a transição entre o estado orgânico e a sua etapa cognitiva, que é atingida por meio da mediação social” (DANTAS, 1992 apud PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 105). Normalmente a criança não percebe a diferenciação entre seu corpo e os objetos do mundo externo. As suas manifestações emocionais iniciais fornecem efeitos no ambiente, movimentam a presença do outro, caracterizando um contato social, pois os adultos começam a introduzir a criança no contexto cultural de onde vive. De acordo com Wallon (1975, p. 153), “é nos movimentos dos outros que as suas primeiras atitudes vão tomar forma”.

No estágio sensório-motor projetivo a atividade funcional predominante diz respeito às relações cognitivas com o meio, ou seja, desenvolvimento da inteligência prática e simbólica. Esse estágio abrange o período de 1 a 3 anos. Caracteriza-se pela maior mobilidade da criança, o que possibilita mais autonomia nos movimentos, projeção do pensar em manifestações motoras, construção de um conhecimento perceptivo e motor da realidade (inteligência prática). Nesta fase a criança começa a explorar o mundo físico e tentar manipular; pode destacar os aspectos discursivos que, por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem. A linguagem significa um avanço no desenvolvimento da vida mental e, ao mesmo tempo, a redução da vida sensório-motora (PILETTI; ROSSATO, 2011).

O estágio personalista (3-6 anos) é momento de formação da personalidade, de construção da subjetividade. Nesse estágio há o retorno da predominância afetiva e a criança começa a se expressar por meio de palavras e ideias articuladas aos componentes intelectuais. O interesse da criança é orientado para as pessoas,

para a construção de si. A criança vive o conflito entre a busca da autonomia e as relações familiares. Segundo Pilette e Rossato (2011, p. 107), “a tarefa principal é o processo de formação da personalidade, constitui para isso a consciência de si nas suas relações com o outro e, para tanto, nega o adulto”. Desse modo, a criança busca autonomia e, assim, rejeição o outro, começa a negar as ordens, apresenta comportamentos tímidos, acanhado em determinadas situações, mas com forte vínculo com a família e com necessidade de aprovação. É nesse período que se percebe, também, as imitações motoras e de posturas sociais, pensamentos com fabulação, contradição e incoerências na fala e na escrita.

O estágio categorial está delimitado entre 6 e 11 anos. As conquistas do estágio anterior, efetivação da função simbólica e diferenciação da personalidade, possibilitam avanços da inteligência. Isto mobiliza os interesses da criança para o campo do conhecimento, para as coisas do mundo externo, o que indica a predominância do aspecto cognitivo. Neste estágio a criança começa a ter uma redução dos pensamentos contraditórios, das fabulações, compreendendo a realidade de forma mais objetiva. A criança busca separar o eu do não eu e, assim, diferenciar o seu ponto de vista em relação ao ponto de vista do outro.

Por último, o estágio da adolescência, de 11 anos em diante marca o início da puberdade, com mudanças no corpo, no plano afetivo e conflitos nas relações consigo e com o outro. É o período de retomada de predominância da afetividade. Momento de construção de si, de sua identidade, busca novos sentidos, ampliação de seus vínculos afetivos, não perdendo a afeição pelas pessoas significativas.

Pode-se observar, segundo Nunes e Silveira (2011), que cada estágio tem características específicas, mas uma dinâmica integra-os entre si. As realizações afetivas e intelectuais de um estágio contribuem para o seguinte, ao mesmo tempo que são construídas novas realizações. Como afirma as autoras, “o novo integra ao arcaico, ao mesmo tempo em que o transcende” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 122).

Na dinâmica de desenvolvimento estabelecida por Wallon é importante retomar e reforçar a ideia de predominância funcional (cognitiva-afetiva) entre as formas de atividade em cada estágio, que vão apresentar momentos:

[...] predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia [...] e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem a etapas que se prestam à construção do eu. [...] sucedem outros que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia. [...] corresponde às etapas em

que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. (GALVÃO, 1995, p. 45).

Como já dito, o princípio da alternância funcional não significa que nos estágios as atividades não se integram e se diferenciam. Wallon denomina de princípio de integração funcional. Para melhor compreensão, Galvão exemplifica:

Assim temos no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas. A afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensório motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por essa via pode ser nutrida. [...] Em seguida, integrando os progressos intelectuais realizados no estágio categorial, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada – os sentimentos são elaborados no plano mental, os jovens teorizam sobre suas relações afetivas. (GALVÃO, 1995, p. 46).

Galvão (1995) assinala que, para Wallon, a integração funcional não é definitiva e este fato é importante para explicar as rupturas e retrocessos no desenvolvimento.

A temática da afetividade tem sido mais recentemente abordada por alguns estudiosos que investigam o desenvolvimento humano de forma integrada, compreendendo-a como uma dimensão do desenvolvimento na relação com outras dimensões.

Nesse sentido, pode-se destacar a contribuição de vários autores na discussão sobre a afetividade, como dimensão importante no desenvolvimento humano, que se articula com outros processos psíquicos, como a inteligência. De forma breve, acrescenta-se à perspectiva de Wallon, outros olhares dessa relação.

Na teoria piagetiana, as contribuições para pensar a afetividade se dão também de forma entrelaçada com a inteligência. Em sua teoria sobre o desenvolvimento moral da criança, Piaget expõe o confronto entre afetividade e razão. A razão guia as ações a partir de orientações do que é certo ou errado, justo e injusto, e a afetividade é concebida como energia, uma necessidade que move as ações (LA TAILLE, 1992).

Na construção da moral, Piaget concebeu dois estágios de desenvolvimento da criança. A moral heterônoma, em que “o respeito pelas regras morais é realmente inspirado pelos sentimentos de medo, amor, sagrado” (LA TAILLE, 1992, p. 66), o

que caracteriza, segundo Piaget, o respeito unilateral. Na moral da autonomia, o que move o agir é o “sentimento de necessidade”, o que Piaget considera como uma lógica da ação. A tomada de consciência conduz a pessoa a agir em função, agora, do respeito mútuo e a desenvolver a autonomia. Na perspectiva da moral da autonomia, não acontece mais o confronto entre afetividade e moral. Segundo Piaget

[...] afeto e moral se conjugam em harmonia: o sujeito autônomo não é um ‘reprimido’, mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão, e sua afetividade ‘adere’ espontaneamente a seus ditames. (LA TAILLE, 1992, p. 70).

Outro pensador que apresenta estudos importantes em relação às dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico é Vygotsky, que as considera interligadas; como destaca Oliveira (1992) na citação de Wertsch (1990), “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (WERTSCH, 1990 apud OLIVEIRA, 1992, p. 76). Vygotsky sempre se contrapôs à tendência da psicologia analisar separadamente o sentimento e a razão. Para o autor, o homem é “um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (REGO, 1995, p. 121).

Em consonância com sua posição de analisar as articulações entre as dimensões intelectuais e afetivas no desenvolvimento psíquico, Vygotsky afirma que “são os desejos, necessidades, emoções, motivações, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo” (REGO, 1995, p. 122).

Oliveira (1992) argumenta que a discussão sobre afetividade, na obra de Vygotsky, não é encontrada em um tópico específico, mas é explorada na abrangência de sua teoria a respeito do funcionamento psicológico do ser humano. Destaca-se, por exemplo, a discussão do significado no seu estudo sobre a linguagem.

No significado da palavra pode-se evidenciar as inter-relações entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psíquico. Vygotsky compreende dois elementos do significado da palavra, sendo, o significado propriamente dito e o sentido. O significado propriamente dito é entendido como um “sistema de relações

objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra [...] compartilhado por todas as pessoas que a utilizam” (OLIVEIRA, 1992, p. 81). E o sentido, “refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (OLIVEIRA, 1992, p. 81).

Assim, na linguagem pode-se entender a conexão das dimensões cognitivas e afetivas por meio do significado da palavra, em que o conceito, como generalização do pensamento sobre o real, se une a um contexto específico dado pelas vivências do indivíduo.

Os autores Bock, Teixeira e Furtado (2011) evidenciam o longo percurso histórico da discussão envolvendo os afetos, emoções e a razão, destacando que os conhecimentos produzidos sobre tais conceitos, geralmente colocaram em oposição, razão e emoção. A razão, que sob esse entendimento é mais valorizada, é vista como possibilidade de chegar à verdade, ao conhecimento científico, ao projeto de racionalidade humana moderna. Na direção oposta, a emoção é compreendida no campo do sensitivo, do subjetivo, por isso, não científico.

De acordo com os autores Bock, Teixeira e Furtado (2011)

A vida afetiva e as emoções compõem o humano e constituem aspecto essencial de nossa subjetividade. São singulares, nos diferenciam porque permitem falar de vivências pessoais, mas são, ao mesmo tempo, produções ou possibilidades de ser e estar no mundo que nossos antepassados construíram e que nós continuamos inovando e reconstruindo cotidianamente, cada vez que nos emocionamos. (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2011, p. 85).

Pode-se concluir que os afetos fazem parte da maneira da pessoa estar no mundo. Estão presentes em suas escolhas, decisões, planos, em como percebe o mundo à sua volta, na forma de avaliar as situações (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2011).

Os afetos têm origem, de acordo com Bock, Teixeira e Furtado (2011).

Em eventos externos ou internos ao sujeito. São comunicáveis (e aqui já percebemos a sua integração com a razão por meio do uso da linguagem). São imagens e palavras que formam com os afetos o complexo psíquico inteligível. (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2011, p. 82).

Para finalizar esta passagem por alguns teóricos/teorias e suas contribuições na discussão sobre a afetividade, consideramos importante perpassar, mesmo que de forma breve, pela Psicanálise freudiana. Partindo da compreensão de Freud sobre o homem, como um ser desejante, recortado pela dimensão inconsciente, tem-se na construção teórica desse autor a visibilidade maior do papel da vida afetiva na estruturação, organização da psiquê. Freud, discute a dinâmica conflituosa, mas articulada entre consciente e inconsciente, razão e emoção, o meio, desejos e necessidades. Freud coloca o desafio para compreensão das ações, dos comportamentos do homem, não somente pelo o que a consciência é capaz de revelar, detectar, observar, registrar, mas levando em conta, também, a posição subjetiva (inconsciente) desse homem (NUNES; SILVEIRA, 2011).

Após um olhar mais panorâmico de outras construções teóricas sobre o tema da afetividade, retoma-se Wallon, que se dedicou muito ao tema em questão e por esse motivo é o autor referência do presente estudo.

Na obra de Wallon, a afetividade tem uma centralidade ao ser discutida como um dos domínios funcionais presente no processo de desenvolvimento humano, desde os períodos mais arcaicos da espécie humana. Wallon destaca a importância de afetividade para a constituição da pessoa, ou seja, a formação da personalidade.

Na teoria de Wallon o desenvolvimento humano é um processo dinâmico dialético, de transformações que ocorre de forma integrada entre o organismo e o meio e entre as diferentes dimensões humanas, que são por ele denominadas de conjuntos ou domínios funcionais, e se referem a: afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa. Estes domínios funcionais, como já foi ressaltado no presente estudo, são vistos por Wallon como indissociáveis, formam um todo, um sistema regulador da vida mental. Ao longo do desenvolvimento da pessoa, eles se manifestam nas suas ações, causando mudanças entre os diferentes domínios funcionais e impactando o processo de desenvolvimento.

Em consonância com os objetivos propostos neste estudo, é privilegiada a discussão sobre a afetividade. Para melhor aproximação sobre o tema da afetividade, busca-se uma compreensão, definição do que é afetividade para Wallon, aqui sistematizada por Almeida e Mahoney: “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17).

De forma abrangente essas sensações correspondem aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo. A afetividade é o termo utilizado por Wallon para designar um domínio funcional na vida mental, que tem uma base orgânica, mas na evolução da afetividade os fatores orgânicos e também sociais dão origem ao desenvolvimento da afetividade.

Segundo Almeida e Mahoney, a teoria de Wallon:

Apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação autocontrole. (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17).

Wallon dedicou-se bastante ao estudo das emoções, detalhando seu funcionamento e sua presença na vida mental e nas relações sociais do indivíduo.

Almeida e Mahoney (2007) sintetizam o pensamento de Wallon sobre as emoções:

É a exteriorização da afetividade, é sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o organismo e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17).

Na definição destacada evidencia-se a forte relação entre corpo (biológico) e o meio cultural presente na emoção.

Segundo Dantas (1992), as emoções apresentam características específicas, complexas e paradoxais:

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



Decorre daí a afirmação de Wallon sobre a natureza contraditória das emoções. Conforme o autor ela está envolvida em dois mundos (biológico e social) e tem como função fazer a passagem entre eles.

A partir do exposto, pode-se concluir que para Wallon, é a síntese entre o orgânico e o social que forma o psiquismo, sendo neste processo a afetividade, a fase de desenvolvimento primeira, ou seja, mais arcaica, pois

Ao desprender-se do orgânico o homem tornou-se um ser afetivo e com isso caminhou lentamente diferenciando-se para uma vida racional. E durante todo o desenvolvimento da pessoa ocorrem momentos em que predomina o afetivo, em outros, o cognitivo, ainda que de maneira integrada. (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 104).

Diferente de outras manifestações afetivas, as emoções são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, decorre daí o seu caráter orgânico, como discutem Bock et al. (2011).

[...] as emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento. Nosso corpo vive as emoções, ou melhor, faz parte delas, por isso reage. Batimentos cardíacos fortes, suor, tremor, dificuldade para respirar são algumas das reações que temos e que compõem nossas emoções. (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2011, p. 83).

Segundo Galvão (1995, p. 62), Wallon enfatiza este componente corporal das emoções e explica que todas as emoções estão vinculadas à forma “como o tônus se forma, se conserva ou se consome”. Por exemplo, a “alegria resulta de um equilíbrio e de uma ação recíproca entre o tônus e o movimento, é uma emoção eutônica. Na timidez, verifica-se hesitação na execução dos movimentos e incerteza na postura a adotar, há um estado de hipotonia” (GALVÃO, 1995, p. 62).

Nesse sentido, Almeida e Mahoney (2007) reforçam a ideia discutida por Wallon de que as emoções envolvem um nível de tensão muscular (tônus) que varia de acordo com as situações vivenciadas e, em decorrência, as emoções se diferenciam. Assim, é possível identificar “padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza etc.” (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 18).

Estas reações corporais realizadas pela atividade do tônus muscular possibilitam exteriorizar as emoções, mas também o estado de consciência dos mesmos pela pessoa. Assim, pode-se concluir que as emoções podem ser vistas como a origem da consciência (GALVÃO, 1995).

Do caráter social das emoções implica a disposição para nutrir-se com a presença dos outros. Também é evidenciado por Dantas (1992, p. 89), o seu “caráter altamente contagioso”, porque ela é perceptível, visível ao exterior, que sensibiliza, mobiliza as pessoas ao redor e estabelece vínculos. Como afirma Wallon:

Existe uma espécie de mimetismo emocional que explica até que ponto as emoções são comunicativas, contagiosas e como elas se traduzem facilmente nas massas por impulsos gregários e pela abolição em cada indivíduo do seu ponto de vista pessoal, do seu autocontrole. (WALLON, 1975, p. 154).

Para Wallon é importante destacar também o papel das condições sociais no desenvolvimento da afetividade e, assim, nas manifestações das emoções. Almeida (2008) expressa o pensamento de Wallon ao falar da cultura e a emoção.

É interessante perceber a relação complexa entre a emoção e o meio social, particularmente, o papel da cultura na transformação das suas expressões. Se, por um lado, a sociedade especializa os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro lado, essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais. As formas de expressão tornam-se cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção autêntica. (ALMEIDA, 2008, p. 349).

A emoção é considerada um mecanismo de sobrevivência humana presente desde o início da vida, ela favorece, contagia e estabelece a relação entre as pessoas. Mas, ao mesmo tempo que as interações sociais se intensificam, a emoção se refina, modifica e reduz suas manifestações ao se tornar “linguagem, mímica e convenção representadas de acordo com o contexto histórico, cultural e social vivenciado pela criança, à medida que adquire a capacidade de raciocinar e representar” (MORAES, 2013, p. 108).

A emoção apresenta outras formas de manifestação, reação, como o sentimento e a paixão. O sentimento, de acordo com Wallon, apoiado pela definição de Almeida e Mahoney:

É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como a emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimento: observa, reflete antes

de agir, sabe onde é como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias. (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 18).

Pode-se compreender os sentimentos e também a paixão como representações simbólicas da emoção. Estas novas formas de reações da emoção são possíveis com o desenvolvimento das representações mentais.

A paixão, de acordo com Almeida e Mahoney (2007, p. 18), “revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. Para tanto, configura a situação (cognitivo), o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas”. A paixão exige o autocontrole das emoções e sentimentos para dominar uma determinada situação. “É marcada por ciúme, exigências e exclusividade” (MORAES, 2013, p. 109).

Moraes (2013) sintetiza a dinâmica da emoção nas palavras de Wallon, citado por ela:

[...] a emoção a tal ponto se refina que nos oferece hoje uma gama de manifestações das mais orgânicas às mais delicadas nuances da sensibilidade intelectual. [...] Outra coisa não faz, entretanto, senão participar do progresso da vida mental. ao fornecer à vida coletiva suas primeiras possibilidades, torna viável a vida mental. [...] Assim pois, se a emoção ritualizada representa, sem dúvida, algo no advento da atividade simbólica, se parece preludiar as manifestações as mais decisivas da vida e da alma coletivas, nesse caso é mister encará-la como um elo intermediário entre o automatismo e o conhecimento. (WALLON, 1971 apud MORAES, 2013, p. 108).

As manifestações afetivas se expressam de formas diferentes e resultam da interação e dos conflitos entre o organismo e os outros domínios funcionais, o ato motor, conhecimento e pessoa, que acontecem imersas ao meio social. Conforme Moraes (2013) a relação entre os domínios funcionais, de fato, não pode ser compreendida separadamente. Wallon privilegiou a discussão da relação entre os domínios afetivo e cognitivo, relação esta, também, objeto de estudo do presente estudo.

Ao exposto da obra de Wallon, percebe-se a sua proposta de uma Psicologia integradora dos processos afetivos, emocionais e intelectuais, sendo de grande importância para os educadores compreender e lidar com esses processos na sala de aula, como também pensar a aprendizagem contemplando a dimensão da afetividade. Essa discussão é realizada no capítulo a seguir, dando continuidade ao pensamento de Wallon e suas contribuições para discutir a aprendizagem.

## **2 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE WALLON**

Henri Wallon, em sua construção teórica, sempre manteve o interesse pela educação, além do que, a elaboração de uma teoria no campo do desenvolvimento da criança, estabeleceu várias possibilidades de diálogo e implicações com a educação. Com isso, as contribuições de sua psicologia mantêm-se presente até hoje, sendo sempre importante para pensar a pessoa completa, pois compreende o ser humano em sua totalidade (razão-emoção-meio social).

No âmbito educacional, compreender a perspectiva teórica da psicologia integradora (psicogênese da pessoa completa) evidenciada por esse autor é de grande interesse, principalmente, para pensar a articulação dos processos afetivos, emocionais no contexto educacional, na escola, na sala de aula, lugar este em que a primazia é colocada no processo intelectual.

Nesta perspectiva, o segundo capítulo deste estudo busca discutir as contribuições de Wallon para pensar a relação afetividade e aprendizagem. Para isso, o capítulo é subdividido em dois tópicos: a relação afetividade e inteligência e suas implicações para a aprendizagem e as emoções no contexto de ensino e aprendizagem e as mediações do professor.

### **2.1 A relação afetividade e inteligência e suas implicações para a aprendizagem**

Da posição walloniana confirma-se a integração das funções psíquicas no processo de construção da pessoa. De forma inseparável, as dimensões motora, intelectual, afetiva e a pessoa, compõem o desenvolvimento humano na relação com o ambiente sociocultural, numa dinâmica de complementariedade, oposição, conflito, superação.

Diferentemente das tradicionais posições teóricas que separam emoção e razão/afetividade e cognição, Wallon é um dos teóricos que defende a integração entre esses dois domínios funcionais da vida psíquica. E, para Wallon, como já foi exposto no primeiro capítulo, a dimensão afetiva e intelectual estão presentes em todas as fases de desenvolvimento, atuando a partir dos princípios da integração funcional e de alternância funcional.

Nos estágios de desenvolvimento as realizações afetivas e intelectuais se alternam, apresentando formas de atividades predominantemente afetivas, sucedendo outras que são predominantemente intelectuais. Ou seja, etapas de ênfase na elaboração do real e no conhecimento do mundo (predomínio do caráter intelectual) e etapas de ênfase nas relações com o mundo humano (predomínio do caráter afetivo), num constante processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1995).

Na sua psicogênese da pessoa completa, Wallon dá centralidade à dimensão afetiva, seja para a construção da pessoa, seja para construção do conhecimento. Em sua teoria, o domínio da afetividade está na base da vida social, na construção do eu e na estruturação da atividade cognitiva. É o domínio funcional mais arcaico da espécie humana. Desse modo, considera-se que a expressão da afetividade dá origem à consciência, ou seja, é o início da atividade cognitiva. Por meio das reações corporais, formas de expressões afetivas mobilizam a atenção, o contato social e, ao mesmo tempo, a criança tem consciência da expressão de seus afetos. Essa consciência afetiva é considerada uma primeira manifestação do psiquismo.

Na emergência da afetividade e do intelecto, ambos seguem um curso de desenvolvimento, mas sempre de forma integrada, estabelecendo, segundo Wallon (1975), uma predominância funcional afetiva-cognitiva. Nos estágios de desenvolvimento caracterizados por Wallon, esta predominância funcional afetiva-cognitiva se alterna, se contrapõe e se complementa na tarefa de construção do eu e de construção do conhecimento. Segundo Dantas (1992, p. 90), “isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa”. Da mesma forma, pode-se dizer “que a construção do sujeito e a do objeto alimentam-se mutuamente, e mesmo afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto” (DANTAS, 1992, p. 91). Assim, deve-se considerar que a afetividade está presente e se liga ao conhecimento.

Segundo Moraes (2013, p. 111), “o conjunto funcional ‘conhecimento’ possibilita à criança detectar, definir, classificar, dissociar, reunir e confrontar os significados e reconstruir a estrutura dos objetos”. Isto não acontece de forma imediata, mas progressivamente nas vivências de cada etapa de desenvolvimento. O pensamento infantil vai diferenciando-se, passando de um modelo sincrético, caracterizado pela percepção e representação da realidade de forma indiferenciada,

global e confusa, para o pensamento categorial, em que a diferenciação em relação ao objeto possibilita a objetivação do real (GALVÃO, 1995; MORAES, 2013).

O modelo teórico apresentado por Wallon articula afetividade e inteligência, e coloca importantes contribuições para pensar o processo de ensino e aprendizagem. A partir dos estágios de desenvolvimento descritos por esse teórico, pode-se observar as possibilidades que a criança conta para aprender mediante a predominância funcional afetiva-intelectual e indica caminhos para o processo de ensino.

No estágio impulsivo-emocional, o processo de ensino-aprendizagem demanda mais ações, estimulações corporais a partir da mediação, vinculação com a figura cuidadora, através do pegar, carregar, balançar, tocar, olhar, a criança é inserida no ambiente e inicia o processo de diferenciação (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A atividade funcional predominante no estágio sensório-motor projetivo diz respeito às relações cognitivas como meio; e, o processo de ensino e aprendizagem deve responder às constantes e insistentes indicações na busca de conhecer o mundo exterior e assim facilitar a diferenciação da criança em relação aos objetos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

O estágio personalista, de predominância afetiva, requer do processo de ensino e aprendizagem espaço para expressão da subjetividade, reconhecimento das singularidades da criança, oportunidade para escolhas, manifestação das preferências, participação para se expressar. Na medida de suas oposições, negações, afirmação do eu, deve-se garantir uma relação aberta, de conversa, negociação.

No estágio categorial, o interesse da criança no campo do conhecimento para as coisas do mundo externo é possibilitado pelos avanços da inteligência, assim o predomínio é da razão. O processo de ensino e aprendizagem deve incentivar a iniciativa, a curiosidade, a descoberta, a participação ativa, para que num processo contínuo de diferenciação, a criança avance na objetivação do real.

Por fim, o estágio da adolescência retoma a predominância afetiva, com vivências intensas e conflituosas. De acordo com Leite e Tassoni (2002, s/p.), “o principal recurso para aprender do ponto de vista do adolescente é a oposição, que se expande e permite identificar as diferenças entre as próprias ideias, sentimentos e valores e os dos outros, adultos”. Nesse sentido, o processo de ensino e

aprendizagem deve oportunizar sempre o diálogo, o debate de ideias, a expressão das diferenças, a pluralidade de experiência e saberes.

A sequência desses estágios mostra a relação do processo de aprendizagem com as funções afetivas-intelectuais, sendo então importante no contexto escolar, não dissociar tais funções e considerar o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo com importantes teorias, como de Piaget, Vygotsky e Wallon, que compreendem a integração afetivo-intelectual e destacam o papel da afetividade na aprendizagem, tem-se observado nas escolas a ênfase na função intelectual para a aprendizagem. O aprender e o não aprender é visto a partir dos requisitos intelectuais que o aluno tem ou não tem. Nas situações de ensino e aprendizagem são privilegiados os aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos (NUNES; SILVEIRA, 2011). A escola deve (pré)ocupar-se com o desenvolvimento de seus alunos, colaborando para a construção do eu e do conhecimento.

De acordo com Nunes e Silveira:

Na teoria walloniana, espera-se que ocorram experiências de ensino propiciadoras de interações grupais. O trabalho pedagógico deve ser realizado apresentando conteúdos que alternem a construção do mundo (objetivo) e construção do eu (subjetividade), através de atividades que possibilitem a expressão verbal, corporal e emocional. (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 126).

A aprendizagem é um processo complexo na teoria de Wallon, que envolve um sujeito/aluno ativo, portanto, a aprendizagem “não é um ato de recepção passiva de conteúdos a serem internalizados, mas uma ação que requer atividade psíquica complexa e estruturação do próprio sujeito” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 126). Mas, também é necessário considerar as relações professor e aluno, o contexto geral escolar, como fatores que influenciam a aprendizagem.

Aspecto importante a ser evidenciado, a partir do pensamento walloniano, é que a experiência do sujeito com os objetos de conhecimentos não é uma atuação puramente intelectual, mas envolve interesse, necessidade, emoção, assim possui uma dimensão afetiva que influencia sua aprendizagem. De acordo com o exposto sobre o estudo da afetividade realizado por Wallon, pode-se afirmar que a afetividade é a base para o conhecimento.

Wallon concebe o homem na sua totalidade, corpo e mente, nas dimensões: motora, afetiva, intelectual e a pessoa; e destaca o papel central da dimensão da afetividade para o desenvolvimento dos demais, compreendendo tais dimensões de forma integrada. Desse modo, reafirma-se a necessidade de não estabelecer, concepções e práticas dissociativas da pessoa. Assim, sua teoria, direciona pensar a educação da criança nesta perspectiva totalizante do homem. A educação tem papel fundamental na formação humana; desse modo, a instituição educacional escolar caracteriza-se como um espaço essencial para contribuir com a formação do homem.

A formação deste homem completo pela instituição escolar não se dá negligenciando a afetividade. A teoria de Henri Wallon possibilita perceber a escola como espaço de expressão da afetividade e convida trazer as emoções para sala de aula, realçando a importância da relação professor e aluno para a aprendizagem. Diante disso, o próximo item evidencia tais questões.

## **2.2 As emoções no contexto de ensino e aprendizagem e as mediações do professor**

Ao ter por objeto a psicogênese da pessoa completa, a teoria walloniana proporciona uma reflexão no campo educacional importante para a prática pedagógica do professor, tendo em vista que evidencia, para a escola, as necessidades da criança nos planos afetivo, motor, cognitivo e não apenas o cognitivo, como geralmente acontece. Segundo Galvão (1995, p. 97), Wallon amplia “as vias para compreendermos o significado das condutas infantis e das interações que estabelece com o meio”. Esta compreensão é fundamental para o professor no processo de ensino e aprendizagem, porque também cabe à educação atender às necessidades das crianças nas diferentes dimensões da construção do eu. É nesta direção que o presente estudo segue, dando destaque ao plano afetivo no contexto de ensino e aprendizagem e as mediações do professor.

Como já foi evidenciado neste estudo, a afetividade é importante para constituição do sujeito e para a construção do conhecimento. Desse modo, as manifestações afetivas estão presentes no contexto de ensino e aprendizagem e constituem aspecto relevante para ensinar e aprender, assim como as interações



sociais entre os sujeitos (professor-aluno e aluno-aluno) estão marcadas pela afetividade.

O presente estudo já evidenciou a integração afetividade e inteligência no desenvolvimento psíquico da criança e como a afetividade marca todo o modo de ser e estar no mundo da pessoa a partir de suas interações sociais. Nesse sentido, as interações sociais que acontecem no contexto escolar não estão livres de afetividade, ela está presente nas relações entre os sujeitos (aluno, professor), na relação dos alunos com o conhecimento.

Das reflexões wallonianas pode-se inferir para o contexto de ensino e aprendizagem, que as relações professor e aluno estão permeadas por afetos e são determinantes para a aprendizagem. Por isso, é importante analisar o papel da afetividade na mediação realizada pelo professor. Segundo Nunes e Silveira (2011, p. 126), na concepção walloniana “professor e aluno compõem uma unidade, inseridos em um contexto específico e, vivenciando situações concretas do dia a dia”.

Dantas (1992) ressalta que na relação professor e aluno, o professor deve atentar-se para estabelecer uma convivência mutualmente saudável, ciente que as trocas afetivas se dão em ambas direções da relação.

Na perspectiva da teoria de Wallon, precisamos valorizar a dimensão afetiva das pessoas. Com isso, a interação afetiva entre professor/aluno e aluno/aluno constitui elemento inseparável do processo ensino-aprendizagem. As experiências que ocorrem nas salas de aula permitem trocas afetivas positivas que auxiliam na construção do conhecimento e na autonomia, estabelecendo confiança dos alunos em suas capacidades, decisões e atitudes. Nas ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, a sua atuação junto aos alunos e as reações destes diante da atuação do professor, forma um complexo contexto que se dá o processo de ensino e aprendizagem. Para Leite e Tassoni (2002, s/p.)

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

Percebe-se que a presença e a atuação do professor em sala de aula esta carregada de expressões afetivas que, na interação com os alunos, os contagiam de modos diferentes e tem implicações diversas no processo de aprendizagem. Aspectos diversos vividos na relação professor-aluno em sala de aula revela como a afetividade está presente na mediação que o professor faz e nas expressões, avaliações dos alunos.

Geralmente, os comentários e avaliações que os alunos fazem a respeito de seus professores estão carregados de sentimentos, como: são professores receptivos, que ajudam; compreensivos, dão incentivo; se importa com os alunos, bravos, calmos, sério, divertido, seguro, controlador, autoritário, sensível, insensível etc. Como pode-se notar estas características atribuídas ao professor são de natureza afetiva e diz respeito a características da pessoa do professor, mas que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessas asserções, o professor deve estar atento às necessidades afetivas dos alunos, sendo que estas se modificam, se integram, para não causar reações de oposições, como Almeida e Mahoney assinalam.

À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem. (ALMEIDA; MAHONEY, 2004, p. 198).

Para Leite e Tassoni (2002), a mediação que o professor faz no processo de ensino e aprendizagem deve pautar-se por:

Sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam sua auto-imagem. (LEITE; TASSONI, 2002, s/p.).

Nota-se o papel importante da mediação do professor em estabelecer afetos positivos que criam um ambiente propício à aprendizagem. A presença da afetividade nas relações em sala de aula favorece lidar com as oposições e conflitos que acontecem nas interações entre os alunos e com o professor, assim como lidar com as situações do aprender ou não aprender.

Almeida (2008) evidencia que, sob a perspectiva de Wallon, na relação de professor e aluno, o professor deve ter conhecimentos dos problemas sociais de sua época, bem como conhecimentos morais sobre as relações sociais, pois ele deverá orientar seus alunos das realidades vividas de seu país. A construção de pessoas que contribui com o convívio em sociedade passa pela vivência de situações que valorizam a coletividade e não o individualismo. Sob esse entendimento, a escola é um espaço propício à aprendizagem de sentimentos que marcam a vida da criança. Assim, o professor deve preparar e desenvolver a criança para trabalhar em grupos, viver em coletividade para eles viverem em sociedade. A mediação do professor deve garantir oportunidade entre todos os alunos, primar pela igualdade, ajudar a resolver os conflitos e evitar o desgosto e a desigualdade, para que os alunos não tenham reações inadequadas, sentimentos ruins.

Segundo Lopes (2009, p. 2)

Quando a criança vai para a escola, leva consigo todos os conhecimentos já adquiridos, bem como os prenúncios de sua vida afetiva. Estes aspectos se relacionam dialeticamente, interagindo de forma significativa sobre a afetividade e o conhecimento. Com isso, a escola, bem como todos os envolvidos no exercício de promover a socialização, possui papel de grande relevância no desenvolvimento infantil.

Nesta direção, reforça-se a importância da mediação do professor na construção do conhecimento, mas também no processo de socialização, pois suas ações influenciam os sentimentos elaborados pelos alunos em relação à aprendizagem e em relação ao outro, à coletividade.

Ao contrário da lógica racional de controle das emoções cultivada no ambiente escolar, este espaço é palco de conflitos, tensões, frustrações, no qual emergem diferentes emoções. A escola precisa atentar para as situações de conflito, frustração, ansiedade, pois estas podem interferir na aprendizagem. Nesse sentido, a “escola torna-se um espaço de reflexão não apenas acerca dos modos de aquisição de aprendizagens de conteúdos, mas também sobre as formas de se lidar com expressões da própria subjetividade” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 124). A singularidade no modo de sentir, pensar, conhecer, agir, expressar no ambiente escolar deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem.

No cotidiano escolar as situações de conflito são comuns e merecem um exercício de reflexão e avaliação por parte do professor para não serem vistos como

situações isoladas da relação ensino e aprendizagem. Wallon, que descreveu as oposições e conflitos existentes no desenvolvimento da criança, na dinâmica da predominância funcional das dimensões afetiva e cognitiva, possibilita uma leitura no campo pedagógico sobre o enfrentamento dos conflitos na escola.

Galvão (1995) retoma Wallon referindo-se ao antagonismo presente nas manifestações da emoção e da atividade intelectual para dizer da importância da mediação do professor nos conflitos no cotidiano escolar. As situações de conflito potencializam as emoções e inibem a atividade intelectual. Diante dessa dinâmica, o professor deve buscar o entendimento das causas que provocam os conflitos e agir com clareza, calma, buscar controlar suas reações emocionais e não se deixar contagiar pelas emoções advindas da situação de conflito.

Conforme Galvão (1995):

Afinal, a atividade intelectual voltada para a compreensão das causas de uma emoção reduz seus efeitos. Atuando no plano das condutas voluntárias e racionais, o professor tem mais condições de enxergar as situações com mais objetividade, e então agir de forma mais adequada. (GALVÃO, 1995, p. 105).

O que geralmente é avaliado como “perda de tempo” na escola, por não estar diretamente relacionado a um conteúdo específico, como cuidar das interações sociais, escutar e deixar os alunos falar de suas vivências e sentimentos, valorizar as expressões subjetivas, é muito importante para o clima afetivo da sala de aula, para diluir os conflitos e oposições nas relações aluno-aluno, professor-aluno, sendo então fundamental que o professor faça essa mediação para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Dantas (1992) destaca na perspectiva de Wallon, a importância da escola privilegiar as atividades que possibilitam intercâmbios grupais, que potencializam os sentimentos de coletividade, respeito mútuo, possibilitem a expressão de afetos e contribuam com o desenvolvimento do aluno. A autora salienta, ainda, que a subjetividade do aluno sempre está presente, se manifesta em qualquer situação de aprendizagem e o professor deve observar essa individualidade do aluno e contribuir para a construção de sua identidade.

A análise de Galvão (1995, p. 99) aponta que a perspectiva walloniana não concebe uma pedagogia conteudista, um aluno passivo, mas “uma prática em que a

dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque”.

Wallon mostrava grande interesse pela educação e respeito pela instituição escolar, depositando nesta, um papel relevante no desenvolvimento global do sujeito. Para tal, o professor deve atender o aluno nas suas necessidades, compreendê-lo como um ser concreto, integrado em um todo (afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa) e não apenas na sua dimensão cognitiva. Isto porque, conforme a concepção de Wallon, a afetividade e a cognição integram-se e, sob essa acepção, deve-se compreender que o sujeito, na relação com o objeto de conhecimento, envolve o pensamento e sentimento.

Ao falar de afetividade no espaço educacional da sala de aula, pretendeu-se dar visibilidade às questões da afetividade presentes na relação professor-aluno, nas ações pedagógicas, nas condições de ensino, no planejamento do trabalho educacional, que vão estruturar a relação do sujeito/aluno com o objeto de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente estudo, pode-se concluir o quanto é relevante discutir sobre afetividade no contexto educacional, desconstruindo a avaliação geral de que o tema da afetividade é secundário, marginal ao processo de ensino e aprendizagem, enfim, não é tão importante.

A aproximação com a obra de Wallon, estudioso que se dedicou ao estudo da afetividade, possibilitou conhecer sobre esta temática e compreender a complexa interação entre afetividade e cognição; o papel da afetividade na aprendizagem; as interfaces da afetividade nas questões de ensino e na mediação que o professor faz. O estudo evidencia, então, a presença da afetividade em todos os processos que envolve ensinar e aprender; e, sendo assim, evidencia-se a natureza afetiva das mediações realizadas pelo professor, entendendo que elas são imprescindíveis para as relações que os alunos estabelecem com os objetos de conhecimento.

Na concepção walloniana o homem tem uma natureza social, nesta direção o psiquismo humano é desenvolvido nas relações que estabelecem entre si e com a natureza. Nesta base propõe o estudo integrado do desenvolvimento, abarcando vários campos funcionais (afetivo, motor, intelectual, pessoal). Para isso, o autor propõe cinco estágios do desenvolvimento psicológico (impulsivo emocional, sensório-motor projetivo, personalista, categorial e adolescência). Em cada fase, os campos afetivos e intelectual se manifestam caracterizando a alternância funcional. Desse modo, em todo o processo de desenvolvimento, a dimensão afetiva e intelectual está articulada em uma dinâmica de integração e diferenciação.

Wallon dá centralidade ao campo funcional da afetividade, que estabelece a relação entre o orgânico e o social e faz a passagem entre eles a partir da consciência afetiva. Assim, considera a afetividade a base da vida social, tanto na construção do eu, como na estruturação da atividade cognitiva. Nesse sentido, a teoria walloniana indica caminhos para pensar a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Na conclusão deste estudo, percebemos a contribuição fundamental da obra de Wallon na formação de professores, para pensar o papel da afetividade tanto na construção do conhecimento como na construção do eu. A teoria de Wallon provoca a revisão da posição intelectualista do ensino, constituindo objetivo central da

educação, para uma posição que não dissocie inteligência e afetividade e, principalmente, compreenda que ambas dimensões estão a serviço da construção do eu.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Wallon. **Inter-Ação**. Revista da Faculdade de Educação, UFG. Goiânia: Editora da UFG, v. 33, n. 2, jul./dez., 2008.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A constituição da pessoa de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004
- ALMEIDA, Laurinda R. de; MAHONEY, Abigail A. (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.
- BOCK, Ana M. B.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T.; FURTADO, Odair. **Psicologia fácil**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVERIA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVERIA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 15 de abr. de 2022.
- LOPES, C. S. A Afetividade e o espaço escolar – segundo Henri Wallon. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA. 2009. **Anais do Congresso de Educação Científica da UNESP**, São José do Rio Preto, SP. 2009.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002). Acesso em: 15 de abr. de 2022.
- MORAES, Regiane R. de. Henri Wallon: a psicogênese da pessoa completa. In: MORAL, Elaine; VERCELLI, Lígia (Orgs.). **Psicologia da educação**: múltiplas abordagens. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 103-124.
- NUNES, Ana Ignês B. L.; SILVEIRA, Rosemary do N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e processo. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.



OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Ives de; OLIVERIA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

WALLON, H. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade. In: **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Trad. Ana Raboça. Lisboa: Estampa, 1975.