

FACULDADES EST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM TEOLOGIA

KEILA CONCEIÇÃO COSTA REZENDE DE MELO

**AFETIVIDADE COMO APORTE PARA EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO A PARTIR  
DO PENSAMENTO DE HENRI WALLON**

São Leopoldo

2018



KEILA CONCEIÇÃO COSTA REZENDE DE MELO

**AFETIVIDADE COMO APORTE PARA EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO A PARTIR  
DO PENSAMENTO DE HENRI WALLON**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Teologia  
Linha de Pesquisa: Dimensões do  
cuidado e práticas sociais.

Orientadora: Prof. Dra Karin Hellen Kepler Wondracek.

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M528a Melo, Keila Conceição Costa Rezende de  
Afetividade como aporte para emancipação do  
indivíduo a partir do pensamento de Henri Wallon / Keila  
Conceição Costa Rezende de Melo ; orientadora Karin  
Hellen Kepler Wondracek. – São Leopoldo : EST/PPG,  
2018.

74 p. : il. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST.  
Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São  
Leopoldo, 2018.

1. Afeto (Psicologia). 2. Liberdade. 3. Wallon, Henri,  
1879-1962. I. Wondracek, Karin Hellen Kepler. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

KEILA CONCEIÇÃO COSTA REZENDE DE MELO

**AFETIVIDADE COMO APORTE PARA EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO A PARTIR  
DO PENSAMENTO DE HENRI WALLON**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Teologia  
Linha de Pesquisa: Dimensões do  
cuidado e práticas sociais.

Data de Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dra Karin Hellen Kepler Wondracek – Faculdades EST

---

Prof. Dr. Marcelo Saldanha – Faculdades EST

---

Prof. Dr. Ranieri Roberth Silva de Aguiar – FTED



## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da Vida.

A meus pais, Frassinette e Edmar, por serem aqueles que viabilizam meus sonhos e projetos ao longo de toda a minha vida.

A Meu Bem Querido, o maior incentivador e colaborador desta jornada e que, mesmo em condições adversas, a vida e o tempo nos reaproximaram para dividir sonhos.

Ao meu irmão Fábio, pela amizade, zelo e cuidado em todos os momentos da minha vida.

A meu filho Carlos Eduardo, pelo incentivo e por suportar as minhas ausências em cada etapa da caminhada do Mestrado.

Às minhas tias Nalda e França (*in memoriam*), pelo incentivo constante.

À minha admirável professora Fátima Gonçalves (*in memoriam*), quem me inspirou na trajetória do Magistério Superior.

Ao meu terapeuta Carlos Santos Leal, aquele que primeiro acreditou e me incentivou na realização deste sonho e me desafia a voar voos altos.

À minha orientadora Karin Wondracek, pelo constante incentivo e compreensão em tantos momentos difíceis ao longo do caminho.

A Lívia Feitosa, amiga e revisora, meu eterno agradecimento por tantos anos de auxílio incondicional em todos os momentos que preciso e a procuro.

A Marliane, Lourdilene, Samara e Frassinette, amigas onde há um amor incondicional.

A LEGOLAR, a escola onde posso realizar meus projetos como educadora, um local onde, de fato, existe afetividade.

A Michele e Gardênia, amigas e companheiras do sonho de se ter, em São Luís, uma escola verdadeiramente afetiva e inclusiva.

A Lorena, Alynne, Ayala, Dulce, cuidadoras, professoras e professores da LEGOLAR, que aceitaram e respeitaram as minhas ausências durante a realização

do Mestrado e que conduziram a escola de forma brilhante e com bravura, mesmo eu estando longe fisicamente.

A Glayce, secretária da Escola, que tanto me ajudou sempre com muito boa vontade e carinho na realização dos meus trabalhos do Mestrado.

A todos os meus professores e minhas professoras da EST, que me inspiraram a viver a vida acadêmica aprofundando meus conhecimentos e, acima de tudo, com muita humildade.

Aos meus amigos do Mestrado, em especial Ieda, André, Cleverlândio, Wellington, Dorinha e Venúcia, que tornavam os meses de janeiro e junho momentos impagáveis e memoráveis.

*Quando a inteligência e a bondade ou afeto são usados em conjunto, todos os atos humanos passam a ser construtivos.*

*Dalai Lama*



## RESUMO

A presente dissertação, enquanto estudo de cunho teórico-bibliográfico, teve como objetivo compreender a afetividade como aporte para a emancipação do indivíduo na modernidade pelo viés aproximativo com a teoria cognitivista de Henri Wallon. Parte-se de uma revisão sistemática sobre a produção acadêmica em Wallon, tendo como horizonte epistemológico as contribuições da Psicologia, Filosofia, Educação e Teologia. A pesquisa, de natureza qualitativa, apoiou-se numa abordagem humanista-interpretativista sobre o construto da emancipação e da afetividade, tendo como categoria de análise os construtos de emancipação dos filósofos: Marx, Kant, Adorno, do Educador Paulo Freire e também da emancipação na visão do apóstolo Paulo, tendo como aporte a teologia da Libertação. Também foram analisados os construtos de afetividade de Rousseau, Comenius e Michel Henry. Após a exposição e análise dos respectivos filósofos, educadores e teólogos, partiu-se para uma abordagem aproximativa do pensamento de Wallon sobre a afetividade e suas relações possíveis com o construto da emancipação. Ao término, foi possível compreender que o conceito de afetividade proposto por Wallon em sua teoria psicogenética focaliza uma visão sistêmica e integradora do processo evolutivo e sua relação direta com a emoção, o sentimento e a paixão, favorecendo uma percepção mais humanista, apontando caminhos para uma possível emancipação afetiva nas relações sociais.

**Palavras-chave:** Afetividade. Emancipação. Henri Wallon.



## ABSTRACT

This thesis, as a theoretical-bibliographic study, has as its goal to comprehend affectivity as a resource for the emancipation of the individual in modernity through the prism approximating the cognitivist theory of Henri Wallon. It begins with a systematic review of the state of the art in Wallon, having as an epistemological horizon the contributions of Psychology, Philosophy, Education and Theology. The research of a qualitative nature, based itself on a humanist-interpretivist approach about the construct of emancipation and affectivity, having as a category of analysis the constructs of emancipation of the philosophers: Marx, Kant, Adorno, the Educator Paulo Freire and also, about emancipation from the perspective of the apostle Paul, using as resource the Theology of Liberation. The constructs of affectivity of Rousseau, Comenius and Michel Henry were also analyzed. After the presentation and analysis of the respective philosophers, educators and theologians, we went on to an approximative approach to the thinking of Wallon about affectivity and its possible relations to the construct of emancipation. At the end, it was possible to understand that the concept of affectivity proposed by Wallon in his psychogenetic theory focuses on a systemic and integrative view of the evolutionary process and its direct relation with emotion, feeling and passion, favoring a more humanist perception, pointing out paths to a possible affective emancipation in social relations.

**Keywords:** Affectivity. Emancipation. Henri Wallon.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão Geral da Dissertação. ....	29
Figura 2 - Principais obras de Wallon .....	42
Figura 3 - Etapas do desenvolvimento na perspectiva Walloniana.....	47



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais teses e dissertações sobre o construto da afetividade defendidas nas faculdades EST. ....	39
Quadro 2 - Conceitos de emancipação em diferentes perspectivas filosóficas. ....	62



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Publicações por ano .....	32
Gráfico 2 - Revistas que mais publicam sobre Wallon .....	33
Gráfico 3 - Autores que mais publicam sobre Wallon .....	34
Gráfico 4 - Instituições que mais publicam sobre Henri Wallon .....	35
Gráfico 5 - Países que mais publicam sobre Henri Wallon .....	36
Gráfico 6 - Tipos de documentos sobre Henri Wallon .....	37
Gráfico 7 - Áreas de conhecimento que mais publicam sobre Henri Wallon .....	38



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BTD - Banco de Teses e Dissertações

CNRS – “Centre National de la Recherche Scientifique” – Centro Nacional de Pesquisa Científica – França.

EST- Escola Superior de Teologia

SCOPUS- É um banco de dados de resumos e citações de artigos para jornais e revistas acadêmicas.

SCHOLAR- Plataforma de busca acadêmica de acesso gratuito pela internet e fornecido pelo Google.

SEARCH KEY- Sigla para chave de busca onde são inseridos os descritores para uma busca sistemática em base científica de dados indexada.

UNESP - Universidade Estadual Paulista



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	23
2 REVISÃO DE LITERATURA E BIBLIOMETRIA .....	31
2.1 Bibliometria .....	31
2.2 Publicações por ano .....	31
2.3 Revistas e fontes de publicação.....	33
2.4 Autores que mais publicam sobre Henri Wallon.....	33
2.5 Instituições e centros com maior volume de publicações .....	35
2.6 Países que mais divulgam pesquisas sobre Henri Wallon .....	36
2.7 Tipos de documentos e sua natureza.....	36
2.8 Áreas de conhecimento que mais publicam sobre Henri Wallon .....	37
2.9 Elaboração dos protocolos de pesquisa para busca refinada a partir de filtros .....	38
2.10 Um breve perfil sobre Wallon .....	41
3 A AFETIVIDADE E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	43
3.1 Afetividade, qual o seu lugar nos espaços sociais? .....	43
3.2 Pressupostos teóricos da afetividade em Wallon .....	46
3.3 Pressupostos teóricos da emancipação .....	49
3.3.1 Emancipação na Perspectiva Jurídica .....	49
3.3.2 Emancipação na Perspectiva Filosófica .....	51
3.3.3 Emancipação na Perspectiva Pedagógica.....	54
3.3.4 A Emancipação na Perspectiva Teológica.....	56
4 EDUCAÇÃO PARA A AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES COM O CONSTRUTO DA EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM APROXIMATIVA .....	59
4.1 A emancipação a partir do viés religioso, político e filosófico .....	59
4.2 A emancipação a partir de Wallon.....	62
5 CONCLUSÃO .....	67
REFERÊNCIAS .....	69



# 1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo demonstrar e contextualizar a pergunta de pesquisa, seguida dos objetivos, justificativa, relevância e contribuição teórica que a autora pretende trazer para a temática tratada nesta pesquisa.

A busca pela emancipação do indivíduo tem raízes históricas no Iluminismo, no entanto, o desenvolvimento das ciências, seguido do avanço tecnológico, tornou mais complexa essa busca e, conseqüentemente, sua compreensão. Neste sentido, a Psicologia e a Filosofia passaram a compor o universo epistemológico, descritivo e narrativo da saga humana em busca da emancipação.

Autores como Lambert, Kant, Hegel e Husserl fizeram da Filosofia entre os séculos XIX e XX um movimento de compreensão e uma tentativa de descrever o ser humano para além de si mesmo. Segundo Husserl, trata-se de descrever e não de explicar, nem de analisar. Essa foi, sem dúvida, a primeira função que se deu à Filosofia Fenomenológica, tornando-a quase uma “Psicologia Descritiva”.

Mais adiante, com a evolução da Psicologia na contemporaneidade, novos pensadores, ensaístas e estudiosos dedicaram-se ao estudo da afetividade e do comportamento humano ligados, dentre outras coisas, à construção do sujeito na modernidade, tais como J. B. Skinner (1904-1990), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962). Destes estudiosos, o que abordou a questão da afetividade com mais profundidade foi Wallon. Em sua obra *Do ato ao pensamento*, Wallon considera que:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento.<sup>1</sup>

Para Mahoney, “se comparado aos demais estudiosos da sua época, Henri Wallon inovou ao colocar a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento.”<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978. p. 33.

<sup>2</sup> MAHONEY apud SALLA, F. O conceito de afetividade de Henri Wallon. **Nova Escola**, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

Dentre várias contribuições que o seu pensamento traz para a compreensão do ser humano, encontramos a afetividade enquanto essência do ser e enquanto categoria de análise da sua psicologia, no entanto, seus estudos não abordam diretamente o construto da emancipação, ou seja, não tratam especificamente da emancipação do indivíduo como representação objetiva do seu “*corpus teórico*”, verificando, assim, uma lacuna de pesquisa a ser preenchida. Todavia, segundo o próprio autor, “o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar”<sup>3</sup>. Para Wallon,

a afetividade refere-se a uma gama de manifestações, revelando a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, pelas reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo.<sup>4</sup>

Segundo Tassoni, “a afetividade envolve as emoções, os sentimentos e a paixão”<sup>5</sup>. Para esse autor, as emoções são manifestações de estados subjetivos, acompanhadas de componentes orgânicos. Os sentimentos surgem relacionados aos elementos simbólicos, à possibilidade de representação, como, por exemplo, lembrar-se de alguém e sentir saudades<sup>6</sup>. Nesta perspectiva, o processo de consciência emancipatória pode advir do seu pensamento, não como uma simples categoria de análise, mas como resultado cultural do processo de afetividade, pertencimento, aproximação ou até mesmo o afastamento proposto no pensamento walloniano. Diante disso, pergunta-se: Em que medida a afetividade percebida a partir do pensamento de Henri Wallon contribui para a emancipação do indivíduo na modernidade?

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar como o pensamento de Henri Wallon pode contribuir para a emancipação do indivíduo na modernidade. Para tanto, levanta a revisão sistemática de literatura, estudos e pesquisas sobre o pensamento de Wallon com vistas a perceber o atual a produção acadêmica sobre o autor. Também identifica na literatura os principais construtos sobre afetividade e

---

<sup>3</sup> DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. S. D. H. S. O. M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 36.

<sup>4</sup> WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995a. p. 45.

<sup>5</sup> TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013. p. 1.

<sup>6</sup> TASSONI, 2013, p. 1.

suas relações com o construto da emancipação através de uma abordagem aproximativa. Analisa como Wallon compreende os conceitos de afetividade e, por fim, aponta caminhos para a emancipação do indivíduo na modernidade pelo viés aproximativo com o pensamento de Henri Wallon.

Dentre os problemas e desafios propostos ao indivíduo na modernidade estão os da afetividade e emancipação<sup>7</sup>. Para os frankfurtianos, a emancipação é um devir<sup>8</sup>: ela se torna necessária frente a sistemas únicos e universais de referência a padrões éticos e morais socialmente impostos. “Libertar da sociedade”, o que significa, segundo Marcuse<sup>9</sup>, se afastar de qualquer totalitarismo.

Ainda que a consideremos como um conceito cultural que, historicamente, se altera a partir do paradigma social proposto no tempo e no espaço<sup>10</sup>, é importante perceber que a emancipação não se restringe ao cenário histórico e espacial, mas se constitui num “devir”, na medida em que o ser humano se percebe como um ser para si, aberto a possibilidades, como preconizava Sartre,<sup>11</sup> capaz não só de adequar-se à realidade objetiva que lhe é proposta por sistemas únicos e universais de referência existencial, mas também de modificá-la, num processo dinâmico e auto construtivo.

Quanto à afetividade, além da característica de fenômeno psíquico, ela também desempenha um papel regulador e cognitivo das relações entre os

<sup>7</sup> DOCKHORNA, C. N. D. B. F.; MACEDO, M. M. K. Complexidade dos Tempos Atuais: Reflexões psicanalíticas. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 26, n. 54, p. 217-224, jul./set. 2008. p. 217.

<sup>8</sup> **Devir** (do latim *devenire*, chegar) é um conceito filosófico que significa as mudanças pelas quais passam as coisas. O conceito de "se tornar" nasceu no leste da Grécia antiga pelo filósofo Heráclito de Éfeso, que no século VI a.C. disse que nada neste mundo é permanente, exceto a mudança e a transformação. Cf. HERÁCLITO. Fragmentos. In: **Os Pré-Socráticos**. Tradução de José Cavalcanti de Souza et al. São Paulo: Abril Cultural, 2009. (Coleção Os Pensadores). **Devir**. “Coloca-se o problema do devir em filosofia desde os pré-socráticos. Enquanto para Parmênides a existência do ser é incompatível com a mudança própria do devir - que não passa de ilusão, para Heráclito, em compensação, nada é estável, "tudo foge" e encontra-se sujeito a um devir feito da metamorfose perpétua das coisas que evoluem, aliás, não de modo linear, mas de acordo com um ciclo que realiza a coincidência dos contrários. Entre os filósofos que reivindicam Heráclito, como Hegel que, encontrando no devir o fundamento da História (e da do Ser em particular), o concebe como a síntese dialética "que ultrapassará" as contradições”. DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1993. p. 133.

<sup>9</sup> MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 15. Doravante, EC.

<sup>10</sup> BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Editorial Siglo XXI, 1998. p. 53.

<sup>11</sup> SARTRE, J.-P. **Uma ideia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade**. Situações IV. Lisboa: Publicações Europa-América, 1968. p. 45.

indivíduos, tornando-se um componente fundamental ao desenvolvimento humano<sup>12</sup>. Para Ferreira e Acioly-Régnier,

uma educação comprometida com uma agenda reflexiva busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão formativa, a saber: a humanização. Isso implica novos desafios para educação e para escola. Dentre eles podemos incluir o questionamento acerca do lugar da afetividade e suas relações com a cognição no campo educacional.<sup>13</sup>

Neste sentido, abordar a afetividade e a emancipação na visão de Henri Wallon faz-se oportuno e atual diante de sistemas únicos e universais de leitura e referência, que tentam se impor como única possibilidade de fruição<sup>14</sup> para o indivíduo na modernidade. Assim, estudos como este tentam ampliar, sem a pretensão de esgotar, as possibilidades de busca pela emancipação como forma de responder a esse devir tão necessário nos dias atuais como fora nos tempos dos gregos clássicos.

Embora o campo de estudo da afetividade e emancipação seja relativamente novo e prospectivo, percebe-se que este vem sendo tema de investigação por diferentes pesquisadores ao longo do tempo. Sobre a afetividade, Retondo considera que:

É possível compreendê-la de forma mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Engloba sentimentos e emoções, correspondendo a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos.<sup>15</sup>

Assim, viver em um mundo globalizado e polarizado entre “direita e esquerda”, entre relações de gênero e multietnicidade, requer da academia uma postura de superação e, ao mesmo tempo, a possibilidade de apontar caminhos que quebrem o paradigma da dualidade modernizante e perigosa em tempos de extremismo religioso, político e racial.

<sup>12</sup> WALLON, H.; LURÇAT, L. Espace postural et espace environnant (le schéma corporel). **Enfance**, v. 15, n. 1, p. 1-33, 1962. p. 15.

<sup>13</sup> FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. p. 21.

<sup>14</sup> **Fruição**: Na Escolástica medieval foi assim chamado o usufruto de Deus por parte do homem ou, em geral, por parte das criaturas racionais, na medida em que Ele constitui o fim último delas.

<sup>15</sup> RETONDO, C. G. et al. Emoção e afetividade. **Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais**, 2004. Disponível em: <[http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2004/ep127/Emocao\\_e\\_afetividade\\_b.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2004/ep127/Emocao_e_afetividade_b.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

A presente dissertação pretende contribuir aumentando o arcabouço teórico sobre a afetividade e a emancipação do indivíduo, tendo como categoria de análise o pensamento de Henri Wallon, refletindo sobre sua contribuição e ampliando o conceito de emancipação, que, embora não esteja explicitamente proposto no seu *corpus theoreticus*, aparece de forma tácita como um dos desdobramentos da sua teoria psicogenética e social sobre o comportamento humano.

A metodologia de pesquisa empregada é a bibliográfica, com abordagem qualitativa. Minayo, vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.<sup>16</sup>

Demo compreende a pesquisa científica como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.<sup>17</sup>

Quanto à sua natureza, é classificada como pesquisa teórica, pois objetiva gerar conhecimentos novos, no caso em questão, compreender a afetividade como aporte para emancipação do indivíduo a partir do pensamento de Henri Wallon, sem caráter prescritivo. Este tipo de pesquisa, segundo Severino,<sup>18</sup> é aquele que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisadores anteriores, sem, com isso, caracterizar-se como uma simples revisão bibliográfica.

Quanto à abordagem, é qualitativa. Sendo realizada a partir da revisão sistemática da literatura, ela permitirá à pesquisadora uma interpretação do fenômeno investigado com vistas a contribuir de forma científica ao tema abordado, bem como apontar futuros caminhos de pesquisa sobre a mesma temática.

Segundo Silva e Menezes,<sup>19</sup> há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do

---

<sup>16</sup> MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 23.

<sup>17</sup> DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 34.

<sup>18</sup> SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 18.

<sup>19</sup> SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2005. p. 6.

sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer, necessariamente, o uso de métodos e técnicas estatísticas. Para essas autoras, na pesquisa qualitativa o pesquisador é o instrumento-chave, pois tende a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados e procedimentos técnicos, podemos classificá-la como pesquisa bibliográfica. É aquela que, segundo Gil<sup>20</sup>, é elaborada a partir de material já publicado, constituído, principalmente, de livros, artigos de periódicos e, atualmente, de material disponibilizado nas plataformas de pesquisa científica. Segundo Creswell<sup>21</sup>, uma busca no Google Scholar proporciona links para resumos, artigos relacionados e versões eletrônicas de artigos afiliados a uma biblioteca de interesse do pesquisador, além de livros, teses e dissertações correlatas.

Para efeitos deste estudo, além do Google Scholar, a revisão sistemática da literatura teve como suporte a base de dados Scopus, acessada a partir do periódico Capes disponível para os alunos na biblioteca das Faculdades EST. A escolha da base Scopus se deu pelo fato de ser uma das bases de maior envergadura de indexação de periódicos científicos. De acordo com o site dessa base de dados, o Scopus é:

A maior base de dados de resumos e citações de literatura científica revisada por pares, conta com ferramentas inteligentes para acompanhar, analisar e visualizar a pesquisa. O Scopus oferece a visão mais abrangente sobre a produção de pesquisa do mundo nas áreas de Ciência, Tecnologia, Medicina, Ciências Sociais e Artes e Humanidades. Como a pesquisa se torna cada vez mais global, interdisciplinar e colaborativa, o Scopus garante que a pesquisa fundamental de todo o mundo não seja esquecida.<sup>22</sup>

A visão geral da pesquisa, com o intuito de estabelecer previamente um apanhado geral daquilo que será tratado em cada capítulo de forma progressiva e elencada pode ser visualizada na figura 1.

---

<sup>20</sup> GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. p. 48.

<sup>21</sup> CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010. p. 296.

<sup>22</sup> Cf. <http://www.americalatina.elsevier.com/sul/pt-br/scopus.php>.

AFETIVIDADE COMO APORTE PARA EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO A PARTIR DO PENSAMENTO DE HENRI WALLON			
<p>Capítulo 1</p> <p>Contextualização e apresentação da pergunta de pesquisa.</p> <p>Objetivos.</p> <p>Justificativa.</p> <p>Possíveis contribuições da pesquisa.</p> <p>Metodologia e Visão de Mundo.</p>	<p>Capítulo 2</p> <p>Revisão sistemática da literatura e da produção acadêmica em torno de Henri Wallon.</p> <p>Bibliometria.</p>	<p>Capítulo 3</p> <p>Afetividade, qual o seu lugar nos espaços sociais.</p> <p>Pressupostos teóricos da Afetividade em Wallon.</p> <p>Pressupostos teóricos, filosóficos, jurídicos, pedagógicos e teológicos da emancipação.</p>	<p>Capítulo 4</p> <p>Educação para a afetividade e suas relações com o construto da emancipação através de uma abordagem aproximativa.</p> <p>Considerações Finais e recomendações para futuras pesquisas.</p>

**Figura 1: Visão Geral da Dissertação**

Fonte: a autora

Quanto à visão de mundo da pesquisa, podemos classificá-la como humanista interpretativista, cujo paradigma se sustenta na percepção de como a sociedade é construída e socialmente sustentada, assim, percebe-se que a sociedade é uma força potencialmente dominadora.<sup>23</sup>

Neste sentido, Varela, Thompson e Rosch consideram que:

O sujeito desperta em um mundo que não é projeção de sua mente. Nós simplesmente nos descobrimos com ele; nós despertamos tanto para nós mesmos quanto para o mundo que habitamos. Refletimos sobre esse mundo à medida que crescemos e vivemos. Mas refletimos sobre um mundo que não é feito, mas encontrado, e é também a estrutura que nos possibilita refletir sobre esse mundo. Então, ao nos debruçarmos sobre ele, nós nos encontramos em um círculo: estamos em um mundo que parece que já existia antes da reflexão ter-se iniciado, mas esse mundo não é separado de nós.<sup>24</sup>

Portanto, a perspectiva do indivíduo, nesta dissertação, é recepcionada pela visão humanista interpretativista, para qual o ser humano é visto como ponto de partida dos processos de reflexão, e esse ser humano tem consciência do mundo que o cerca, dos fenômenos e da sua experiência consciente.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociology paradigm and organisational analysis**: Elements of the Sociology of Corporate Life. Londres: Routledge, 1979. p. 58.

<sup>24</sup> VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **Mente incorporada**. São Paulo: Artes Médicas, 2003. p. 21.

<sup>25</sup> MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 204.

De acordo com essa visão de ser humano “inseparável do mundo”, aproxima-se as ideias wallonianas das construções dos teóricos cognitivistas modernos que defendem a tese de que as dualidades ser humano/mundo, mente/corpo, cognição/afeto surgiram da ignorância sobre a natureza das relações do organismo humano com o ambiente, não havendo sustentação para a tese cartesiana que postula um corpo que é pura matéria extensa e nem uma mente que é substância pensante.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 38.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA E BIBLIOMETRIA**

Neste capítulo, apresenta-se o resultado da revisão sistemática da literatura e da bibliometria realizada a partir da base de dados escolhida pela autora, acessada no segundo semestre de 2017, a partir do portal de periódicos Capes. Com vistas a perceber a produção acadêmica sobre Henri Wallon, a base de dados escolhida foi a plataforma Scopus por ser considerada, na atualidade, uma plataforma multidisciplinar e de maior indexação de documentos de pesquisa científica interdisciplinar.

Cabe observar que documentos como teses e dissertações, monografias e *short papers* não são indexados na plataforma, esses tipos de documentos constam no banco de teses e dissertações de cada instituição e, conseqüentemente, de cada país.

### **2.1 Bibliometria**

A primeira busca sistemática na base de dados Scopus partiu do seguinte descritor: TITLE-ABS-KEY (Henri and Wallon), o termo requisitou todos os tipos de documentos que trouxessem o termo Henri Wallon no título, resumo ou palavras-chave. A partir deste protocolo de busca, a base Scopus retornou com 22 documentos em periódicos de alto impacto científico, os quais foram apresentados como dados bibliométricos que favorecem uma visão mais panorâmica sobre a produção científica e em torno de Henri Wallon, bem como a sua distribuição entre os principais centros de pesquisa, autores, países e veículos de divulgação.

A pesquisa trouxe um lapso temporal de 2006 a 2017, perfazendo, assim, uma busca aproximada dos últimos 10 anos de pesquisa e produção científica sobre o autor, embora, para efeitos desta pesquisa, e por critérios de atualidade, focou-se em toda a produção dos últimos cinco anos.

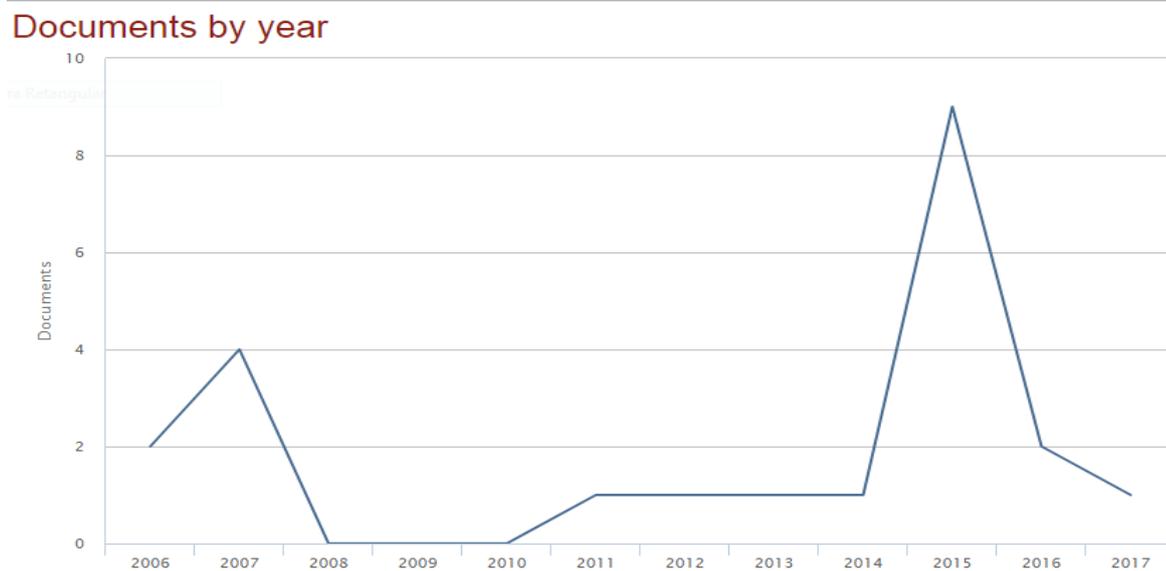
### **2.2 Publicações por ano**

As publicações sobre Henri Wallon nos últimos dez anos demonstram um certo crescente entre os anos de 2006 e 2007, onde a busca retornou com seis documentos. De 2008 a 2010, a busca não trouxe publicações relevantes. De 2011

a 2014 identificaram-se quatro documentos, totalizando dez publicações de impacto entre 2006 e 2014.

No entanto, destaca-se o fato de que, de 2015 a 2017 publicaram-se doze documentos de alto impacto, com picos de publicação em 2015, onde identificaram-se nove documentos. Tal constatação revela que o interesse por Wallon tem crescido nos últimos três anos.

**Gráfico 1 - Publicações por ano**



*Fonte: A autora, a partir da base de dados Scopus 2017.*

### 2.3 Revistas e fontes de publicação

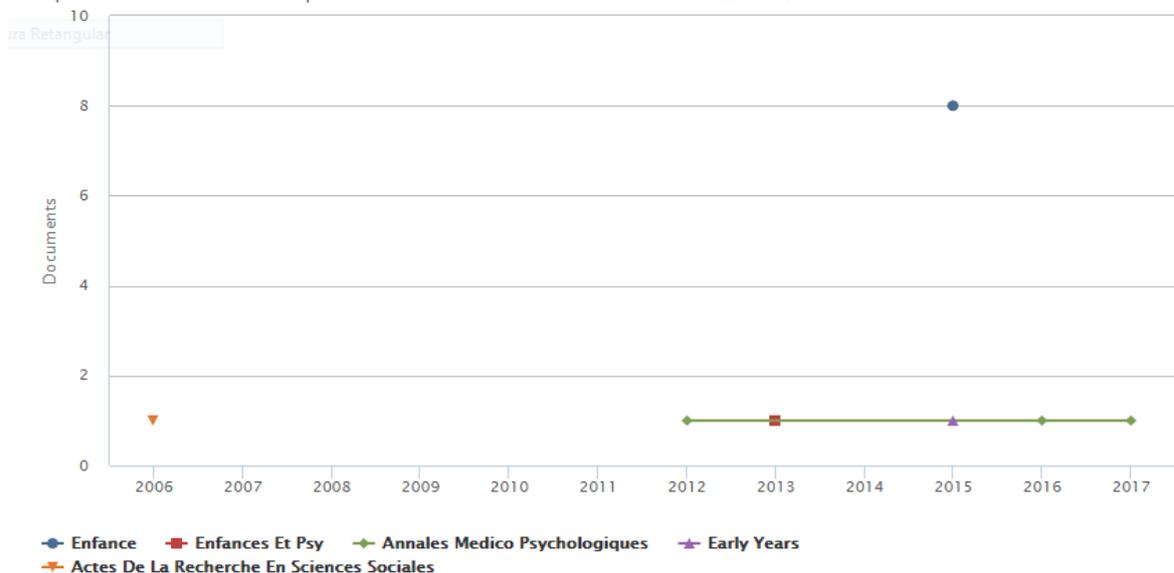
Quanto aos veículos de publicação por ano, a pesquisa revelou que as seis primeiras revistas e Journals que mais publicam sobre o autor são estrangeiras, especialmente francesas e americanas, com destaque para a revista *Enface*, que, no ano de 2015, teve 8 publicações sobre Wallon. E aos *Annales Medico Psychologiques* com 3 publicações.

**Gráfico 2 - Revistas que mais publicam sobre Wallon**

#### Documents per year by source

Compare the document counts for up to 10 sources

[Compare sources and view CiteScore, SJR, and SNIP data](#)



Fonte: A autora, a partir da base de dados Scopus 2017.

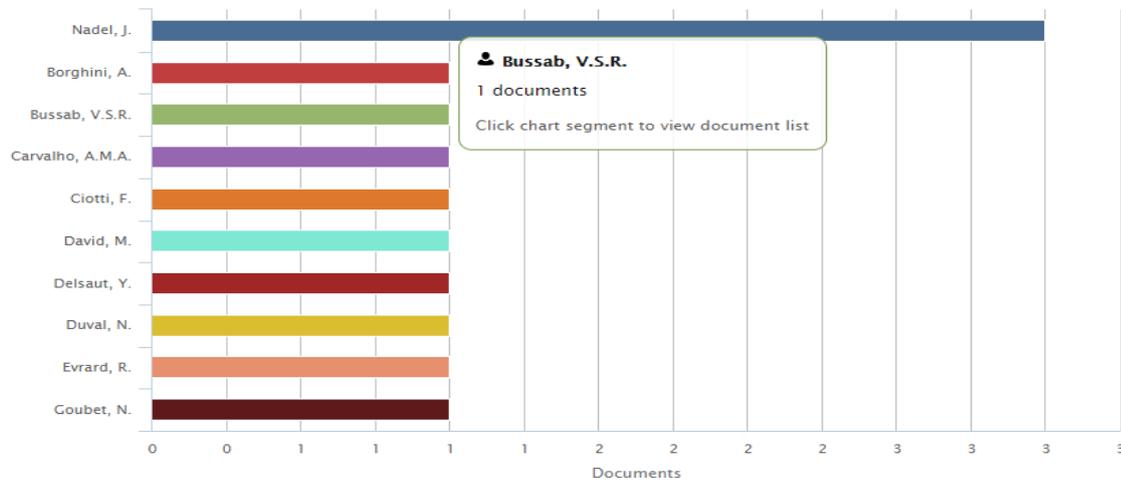
### 2.4 Autores que mais publicam sobre Henri Wallon

Em relação a autores que mais publicam literatura de impacto sobre Henri Wallon, a pesquisa apontou os dez principais pesquisadores com seus respectivos scores, conforme gráfico 3.

**Gráfico 3 - Autores que mais publicam sobre Wallon**

### Documents by author

Compare the document counts for up to 15 authors



Fonte: A autora a partir da base de dados Scopus 2017.

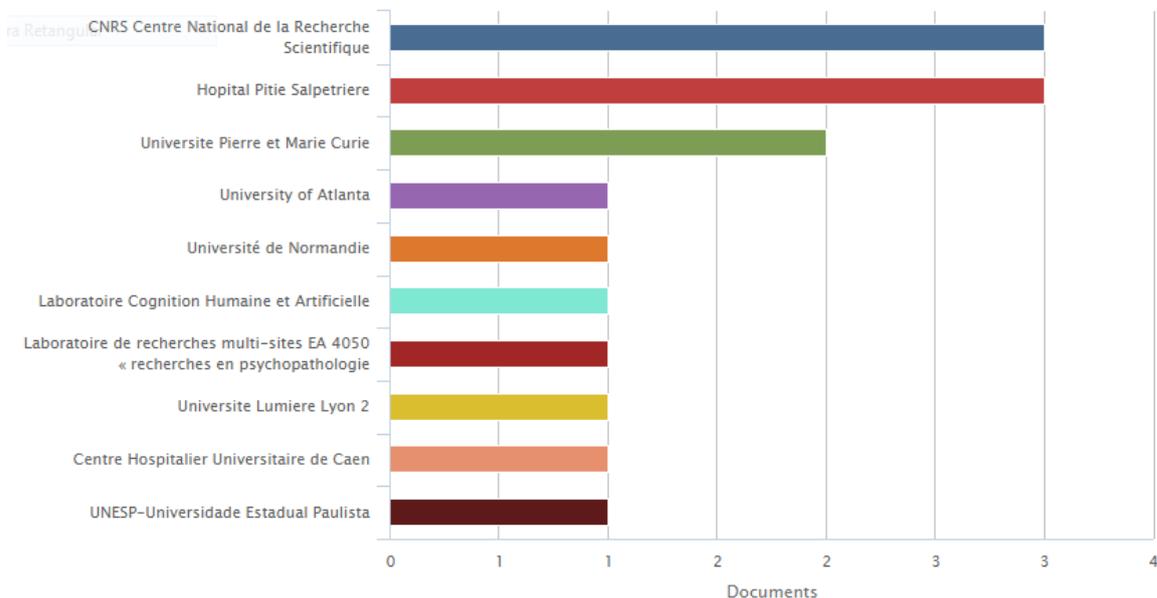
## 2.5 Instituições e centros com maior volume de publicações

Quanto às instituições, universidades e centros de pesquisa independentes que possuem grupos de pesquisa e linhas de investigação voltadas para Henri Wallon, destaca-se o *CNRS Centre National de la Recherche Scientifique* (o maior órgão público de pesquisa científica da França e uma das mais importantes instituições de pesquisa do mundo), seguido pelo *Hospital Pitie Salpetriere* e *Universite Pierre et Marie Curie* como as três principais instituições mundiais que mais pesquisam sobre Wallon. A pesquisa revelou também que o Brasil aparece entre os dez primeiros centros de pesquisa, com destaque também para a Universidade Estadual Paulista - UNESP como um dos centros que pesquisam sobre o autor, conforme gráfico 4.

**Gráfico 4 - Instituições que mais publicam sobre Henri Wallon**

### Documents by affiliation

Compare the document counts for up to 15 affiliations

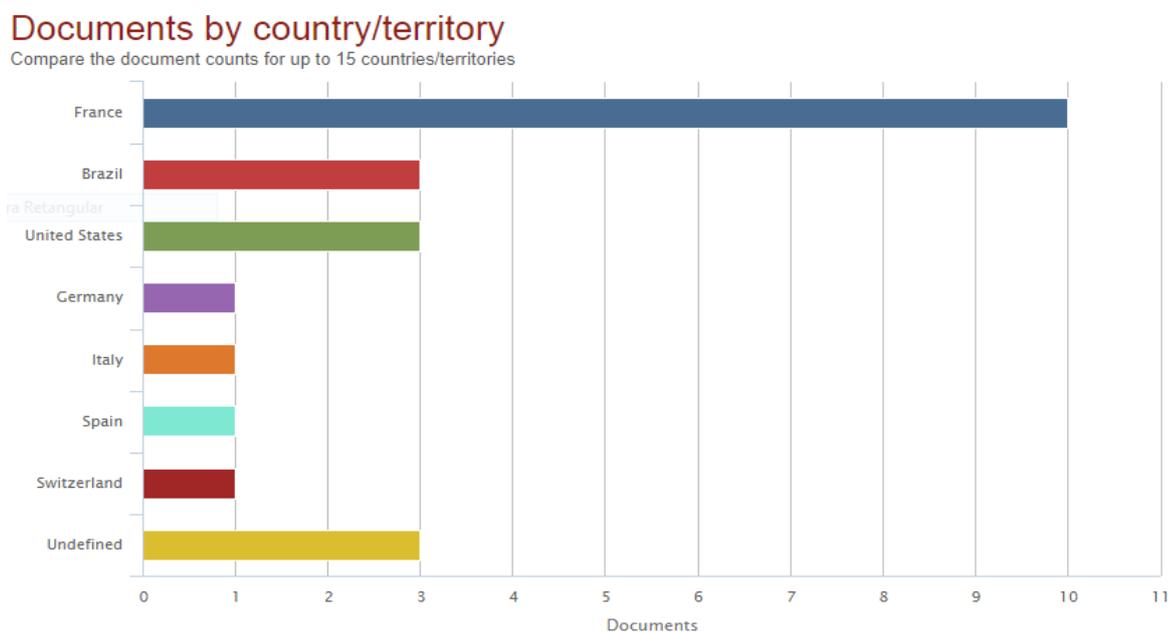


Fonte: A autora, a partir da base de dados Scopus 2017.

## 2.6 Países que mais divulgam pesquisas sobre Henri Wallon

Já no quesito países que mais pesquisam sobre Henri Wallon, a pesquisa revelou que a França lidera este quesito, seguida de Brasil, Estados Unidos e Alemanha, os quais despontam como os principais territórios onde há uma maior fluidez de trabalhos e escritos sobre o autor, conforme gráfico 5.

**Gráfico 5- Países que mais publicam sobre Henri Wallon**

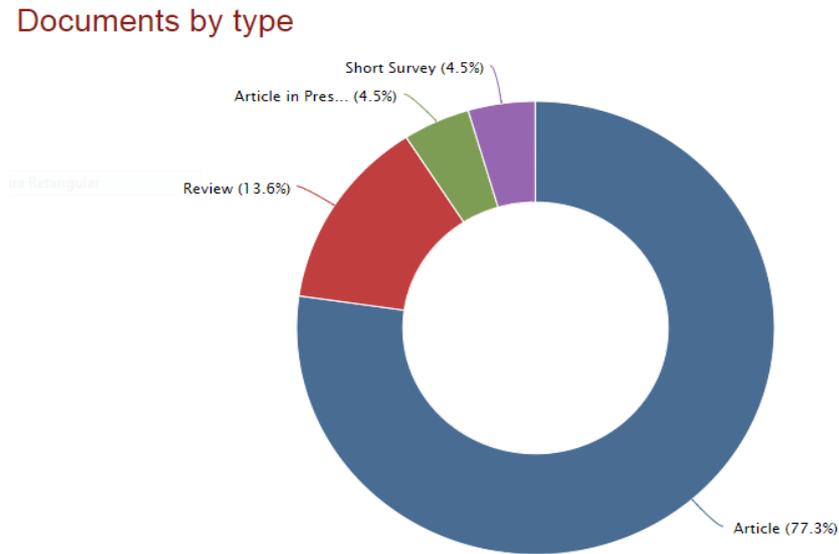


*Fonte: A autora, a partir da base de dados Scopus 2017.*

## 2.7 Tipos de documentos e sua natureza

Quanto aos tipos e natureza dos documentos retornados na busca sistemática, a plataforma Scopus aponta que: 77,3% dos documentos são do tipo artigos científicos; 13,6% são do tipo revisões; 4,5% capítulos de livros; 4,5% Short Surveys (pesquisas curtas).

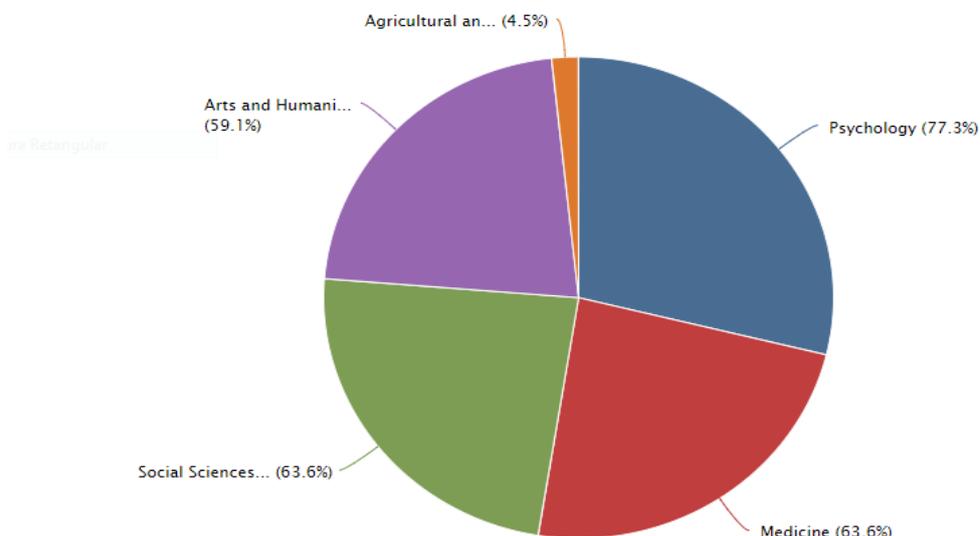
**Gráfico 6 - Tipos de documentos sobre Henri Wallon**



*Fonte: A autora, a partir da base de dados Scopus 2017.*

## 2.8 Áreas de conhecimento que mais publicam sobre Henri Wallon

Quanto aos documentos retornados por área de conhecimento, verifica-se que 77,3% estão voltados para Psicologia, seguidos por Medicina 63,6%, Ciências Sociais 63,6%; Artes e Humanidades 59,1%. Chama atenção o interesse de pesquisadores de outras áreas tais como: Ciências Biológicas e Ciências Agrárias, conforme gráfico 7. Cabe salientar que um mesmo documento pode aparecer em mais de uma área de conhecimento, conforme a classificação da revista científica que o publicou, explicando, assim, os percentuais extravagantes do gráfico.

**Gráfico 7- Áreas de conhecimento que mais publicam sobre Henri Wallon****Documents by subject area**

Fonte: A autora, a partir da base de dados Scopus 2017.

## 2.9 Elaboração dos protocolos de pesquisa para busca refinada a partir de filtros

Na segunda busca na base de dados, foi usado o protocolo: (TITLE-ABS-KEY (Henri AND Wallon) AND TITLE-ABS-KEY (afectivity) e retornou com 92 documentos. Passou-se então a aplicar filtros: idioma (Inglês e Português), somente artigos completos e disponíveis para download, artigos dos últimos cinco anos, ou seja, de 2012 a 2016, áreas de conhecimento de Artes, Ciências Sociais e Psicologia, com o seguinte protocolo: TITLE-ABS-KEY (Henri AND Wallon) AND TITLE-ABS-KEY (afectivity) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2012) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar") AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC").

Após a aplicação desses filtros para fins de refinamento, a busca retornou com 35 documentos, os quais foram exportados para a ferramenta de tratamento de dados EndNote, onde foram eliminados os artigos duplicados e, em seguida, baixados para a composição do portfólio final de artigos com 25 documentos, os

quais foram lidos na íntegra os abstracts disponíveis, e selecionados somente aqueles que, a partir da análise de conteúdo, obedecendo a critérios próprios da pesquisadora, foram considerados pertinentes para a escrita do trabalho.

Antes de realizar a busca oficial na base de dados Scopus, a plataforma Google Scholar também foi consultada de forma exploratória, além do BTD das Faculdades EST em busca de teses e dissertações de pesquisadores e pesquisadoras da instituição que se dedicam à pesquisa sobre Henri Wallon.

A busca na BTD/EST revelou que o tema afetividade e o pensamento de Henri Wallon também já foram abordados por outros pesquisadores e pesquisadoras, os quais destacamos no quadro 1.

**Quadro 1 - Principais teses e dissertações sobre o construto da afetividade defendidas nas faculdades EST**

Autor/ data	Tema
SOARES, Maria Francesca da Costa, 2016.	Com-paixão e afetividade: caminhos para a inclusão escolar e social.
SANTOS, Dineide Sousa do, 2015.	A relação afetiva educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a partir de Henri Wallon.
FRANCO, Elisângela de Carvalho, 2013.	O afeto na educação de adolescentes surdos: a relevância da interação docente-estudante no espaço escolar.
NUNES, Nora Helena Soares, 2011.	Todos podem aprender: construindo caminhos conectados com a formação do educador que possibilitem o fazer pedagógico inclusivo.
OLIVEIRA, Maristela Fátima dos Santos, 2011.	Afetividade e escola: uma relação em construção.

*Fonte: Repositório Faculdades EST.*

Na sua dissertação, Soares<sup>27</sup> analisou semanticamente os termos "compaixão" e "afetividade" a partir dos conceitos implícitos em cada um deles. O objetivo da pesquisa visou elucidar as dimensões da compaixão e da afetividade subentendidas no ser humano e, a partir das considerações elencadas, analisou suas inserções no processo de inclusão escolar e social de pessoas com deficiência.

<sup>27</sup> SOARES, M. F. D. C. **Com-paixão e afetividade**: caminhos para a inclusão escolar e social. 2016. 65 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2016.

O trabalho de Santos<sup>28</sup> abordou a afetividade na relação professor-aluno, buscando as contribuições de Wallon para a educação e as relações afetivas em sala de aula, mas sem viés teológico. A pesquisa de Franco<sup>29</sup> teve por objetivo investigar a relevância do afeto na educação de estudantes adolescentes surdos e surdas, visando promover uma educação integral e inclusiva no espaço escolar. Nunes<sup>30</sup> refletiu sobre a resistência da escola tradicional ao processo inclusivo e a sua incapacidade de atuar diante da complexidade das relações humanas no sistema educacional.

O trabalho de Oliveira<sup>31</sup> apresentou a importância que se deve dar ao aspecto afetivo no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a autora, considerando as fases de desenvolvimento da pessoa, compreende-se que cada criança seja diferente cognitivamente e afetivamente. A pesquisa e o tema nasceram das inquietações vivenciadas no contexto escolar, através das práticas e ações articuladas no dia a dia.

Todos os trabalhos acima citados, de pesquisadores e pesquisadoras da EST, tiveram como suporte teórico os construtos de afetividade em Wallon, porém nenhum deles teve uma abordagem estritamente ou tangencialmente teológica.

Portanto, a presente pesquisa busca agregar ainda mais conhecimento e possibilidades científicas ao arcabouço científico sobre o tema da Afetividade e Emancipação a partir do pensamento de Henri Wallon.

---

<sup>28</sup> SANTOS, D. S. D. **A relação afetiva educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a parti de Henry Wallon.** 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, 2015.

<sup>29</sup> FRANCO, E. D. C. **O afeto na educação de adolescentes surdos: a relevância da interação docente-estudante no espaço escolar.** 2013. 98 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2013.

<sup>30</sup> NUNES, N. H. S. **Todos podem aprender: construindo caminhos conectados com a formação do educador que possibilitem o fazer pedagógico inclusivo.** 2011. 78 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2011.

<sup>31</sup> OLIVEIRA, M. F. D. S. **Afetividade e escola: uma relação em construção.** 2011. 56 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2011.

## 2.10 Um breve perfil sobre Wallon

Os biógrafos<sup>32</sup> dão conta que Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Formou-se em Filosofia no ano de 1902, depois graduou-se também em Psicologia e Medicina. Sabe-se também que ele foi contemporâneo das duas grandes guerras mundiais, atuando como médico psiquiatra de sobreviventes e demais combatentes de guerra.

Lecionou na Universidade de Sorbonne. Dentre suas atividades, estava a de professor e conferencista sobre Psicologia Infantil. Além de professor da Sorbonne, ele também lecionou em várias outras instituições.

É mundialmente reconhecido como o primeiro estudioso a valorizar a importância da afetividade na Educação Infantil e a tratar do tema em âmbito internacional.

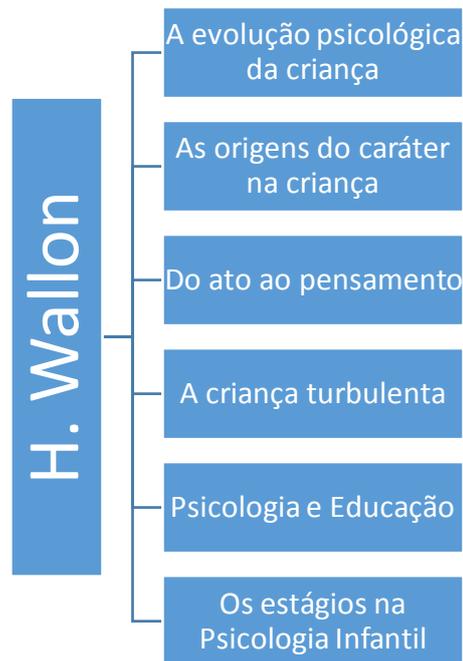
Dada a sua posição marxista, ele teve uma vida pessoal cheia de embates políticos e ideológicos, chegando, inclusive, a ser perseguido pela Gestapo (polícia secreta alemã), devido à sua posição como combatente na resistência francesa contra a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial.

A sua tese de doutorado, intitulada *A Criança Turbulenta*, foi publicada no ano de 1925. A partir de então, inicia um período profícuo de publicações voltadas para a temática da infância, sendo seu último trabalho publicado em 1945. Em 1948, passa, então, a ser editor e publicador da revista *Enfance*, a qual se transformou em um dos principais meios de divulgação do seu pensamento pedagógico, pois fazia sempre duras críticas à forma de ensino tradicional nas escolas francesas e à sua falta de percepção sobre a importância dos laços afetivos da criança para sua aprendizagem.

Na figura 2 estão apresentados seus principais trabalhos como pesquisador e psicólogo.

---

<sup>32</sup> PORTAL EDUCAÇÃO. Uma breve biografia de Henri Wallon. Portal Educação. Disponível em: <[portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/uma-breve-biografia-de-henri-wallon/50839](http://portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/uma-breve-biografia-de-henri-wallon/50839)>. Acesso em: 15 abr. 2018.



**Figura 2: Principais obras de Wallon**

Fonte: A autora, a partir da base de dados

Neste capítulo foi destacada a produção acadêmica em torno de Wallon, as pesquisas ao redor do mundo acadêmico sobre sua teoria psicogenética. Além de sua breve biografia, foi possível também perceber como o tema da afetividade aqui abordado é objeto de pesquisa de outros investigadores das Faculdades EST, com a lente voltada para Wallon.

No capítulo seguinte, far-se-á uma exposição do lugar social da afetividade, bem como dos pressupostos teóricos em Wallon, seguida de uma análise dos construtos e pressupostos teóricos da emancipação em quatro perspectivas: jurídica, filosófica, pedagógica e teológica.

### 3 A AFETIVIDADE E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No presente capítulo, aborda-se o lugar social da afetividade, bem como os pressupostos teóricos em Wallon, seguida de uma análise dos construtos e pressupostos teóricos da emancipação em quatro perspectivas: a jurídica, a filosófica, a pedagógica e a teológica.

#### 3.1 Afetividade, qual o seu lugar nos espaços sociais?

A afetividade como um construto social acompanha o ser humano em toda sua trajetória, não é, necessariamente, uma temática contemporânea, mas também uma temática histórica. Embora não sistematizada cientificamente, tem suas origens a partir da reunião dos homens e mulheres em grupos, e da sua fixação na terra, deixando de ser nômades e tornando-se sedentários.

A afetividade também pode ser analisada e refletida sobre diferentes lentes do conhecimento, como a Filosofia, História, Sociologia, Educação e Psicologia.

Dentre os teóricos que abordam a questão da afetividade em uma perspectiva filosófica e pedagógica, estão Rousseau, em sua obra *Emílio ou Da Educação*, na qual aborda a educação das crianças e suas relações afetivas com a sociedade. Em seu tratado sobre educação, o filósofo francês orienta os mestres em relação aos alunos, que estimulem neles as relações afetivas:

[...] ensinais a vosso aluno a amar todos os homens, inclusive os que os desdenham; fazei com que ele não se coloque em nenhuma classe, mas que se encontre em todas; falai diante dele, e com ternura, do gênero humano, com piedade até, mas nunca com desprezo. Homem, não desonres o homem [...].<sup>33</sup>

Outro aspecto importante sobre a aprendizagem e afetividade trazido por Rousseau está na prática de fazer com que o adulto cultive as lembranças afetivas da infância, conforme descritos no texto a seguir:

Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade? Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso

---

<sup>33</sup> ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. p. 253.

está presente nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? Pais, sabeis a que momento a morte espera vosso abusar? Porque encher de amarguras e de dores esses pitantes que a natureza lhes dá; desde o momento em que possam sentir o prazer de serem, fazei com que dele gozem; fazei com que, qualquer hora que Deus as chame, não morram sem ter gozado a vida.<sup>34</sup>

João Amós Comênio, cuja obra *Didática Magna* trata, dentre outras coisas, sobre a formação do ser humano afetivo e piedoso, recomenda que a educação seja um processo afetivo, capaz de promover a tolerância, mas também de fazer o ser humano se emancipar ao aprender a pensar por si mesmo:

Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas os conhecimentos genuínos e utilidade.<sup>35</sup>

Os fragmentos citados até aqui demonstram que a questão da afetividade nas relações sociais sempre esteve presente nos processos sociais, quer educacionais e religiosos (Comênio), quer filosóficos e liberais (Rousseau).

Mas, afinal, o que vem a ser afetividade? Para Antunes, afetividade é:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se à evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.<sup>36</sup>

De acordo com Antunes<sup>37</sup>, a afetividade é também um componente genético da pessoa humana, cuja evolução biológica também se transforma ao longo das suas relações sociais. Cabral e Nick percebem a afetividade como:

Um termo utilizado para designar e resumir não só os afetos em sua acepção mais estrita, mas também os sentimentos ligeiros ou matizes sentimentais de agrado ou desagradado, enquanto o afeto é definido como

<sup>34</sup> ROUSSEAU, 1992, p. 61.

<sup>35</sup> COMÊNIO, J. A. *Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966. p. 164.

<sup>36</sup> ANTUNES, C. *A afetividade na escola: educando com firmeza*. Londrina: Maxiprint, 2006. p. 5.

<sup>37</sup> ANTUNES, 2006, p. 5.

qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a ideias ou a complexos de ideias.<sup>38</sup>

Para La Taille, Dantas e Oliveira, “a afetividade é a energia que move a ação, enquanto a razão é o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”.<sup>39</sup>

Ainda sobre a afetividade, Franco pressupõe “que a afetividade acolhe as expectativas de lidar com o ser humano imerso em muitos significados simbólicos, pois esta consegue englobar um conjunto de estados de ânimo que constitui o ser”.<sup>40</sup>

Em seu artigo sobre o lugar do afetivo no desenvolvimento da criança, Gomes, ao analisar o pensamento de Vygotsky sobre a constituição dos processos afetivos na perspectiva histórico-cultural, considera que

existem diferenças significativas nos processos afetivos quando comparamos crianças e adultos. Para ele, tais processos sofrem mudanças qualitativas à medida que o sujeito avança no desenvolvimento das demais funções psíquicas, como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a vontade.<sup>41</sup>

O autor considera ainda que, se os processos afetivos estão conectados a outras funções psicológicas e ao desenvolvimento da consciência como um todo, o lugar social que a criança ocupa no contexto das suas relações, suas experiências culturais e interações sociais constituem fatores indispensáveis para se compreender a dinâmica e o desenvolvimento desses processos.<sup>42</sup>

A afetividade também é tratada a partir da fenomenologia da vida, do filósofo e ensaísta francês Michel Henry:

A fenomenologia da Vida mostra assim como é que a doação afetiva não é um mero efeito da Vida em nós: no poder em que somos investidos experienciamos-la como este si efetivo que sou, um si que é por isso pessoa e enquanto tal tornando-se ele mesmo possibilidade efetiva de ação. O afeto não pode ser visto como efeito de uma causa, pois ele é a matéria fenomenológica da Vida na qual sou investida neste corpo vivo, no qual sou possível e por isso não me posso libertar dele.

<sup>38</sup> CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1999. p. 47.

<sup>39</sup> A TAILLE; DANTAS; OLIVEIRA, 1992, p. 66.

<sup>40</sup> FRANCO, E. D. C. Educar com afeto: Da pedagogia de Wallon ao Cuidado de Boff, um estudo reflexivo-descritivo do cultivo do amor ao próximo. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 30, p. 66-77, 2013. p. 4.

<sup>41</sup> GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013. p. 3.

<sup>42</sup> GOMES, 2013, p. 3.

A vida é irrepreensível, nas modalidades do sofrer e do fruir: investimos numa ou outra modalidade; operamos a passagem de uma à outra, nesta trama interna em que todas as relações se tecem. O sofrimento não é um afeto causado por um acontecimento estranho ao si, mas revela este modo originário de eu ser nesta situação concreta em que me encontro.<sup>43</sup>

Henry aponta os fundamentos fenomenológicos da afetividade a partir das experiências de vida, ou seja, o sofrimento e a fruição. A afetividade para ele é um *Pathos*<sup>44</sup>, que oscila entre sofrimento e alegria. Na visão de Henry, a fenomenologia é uma senda para investigação sobre a afetividade que é também entendida como autoafecção. Assim, a afetividade não pode ser percebida como efeito de uma causa, mas sim como uma imanência, cujo caráter tem em si próprio o começo e o fim, desta forma, Henry considera que toda experiência é afetiva.

Para Prazeres<sup>45</sup>, a fenomenologia henryana busca o fundamento das experiências que constituem a vida afetiva em seu sofrer e fruir, também constituem a subjetividade alicerçada na imanência do corpo. Para a autora, é preciso compreender-se, que se trata de entender a própria Vida, na qual as modalidades do tempo estão relacionadas à afetividade, de maneira que há uma independência de ser.

### 3.2 Pressupostos teóricos da afetividade em Wallon

Dentre as pesquisas acadêmicas que nos últimos anos têm voltado sua lente para a afetividade e sua importância nos processos de socialização e desenvolvimento estão Alicia Fernández,<sup>46</sup> Eloya Dantas,<sup>47</sup> Georges Snyders,<sup>48</sup> Madalena Freire,<sup>49</sup> Wanderley Codo e Gazzotti,<sup>50</sup> Claisy Araújo e Sandra Almeida,<sup>51</sup> entre outros. Todos eles destacam a importância da afetividade para a constituição

<sup>43</sup> HENRY, M. **Fenomenologia material**. Tradução de Javier Teira e Roberto Ranz. Madrid: Encuentro, 2009. p. 27.

<sup>44</sup> *Pathos* ou *path* é uma palavra grega que significa paixão, excesso, catástrofe, passagem, passividade, sofrimento, assujeitamento, sentimento e doença.

<sup>45</sup> PRASERES, J. S. **Fenomenologia da afetividade**: Um estudo a partir de Michel Henry. 2015. 75 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Santa Maria, UFSM, 2015. p. 42-43.

<sup>46</sup> FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

<sup>47</sup> LA TAILLE, DANTAS, OLIVEIRA, 1992.

<sup>48</sup> SNYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

<sup>49</sup> FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 11-14.

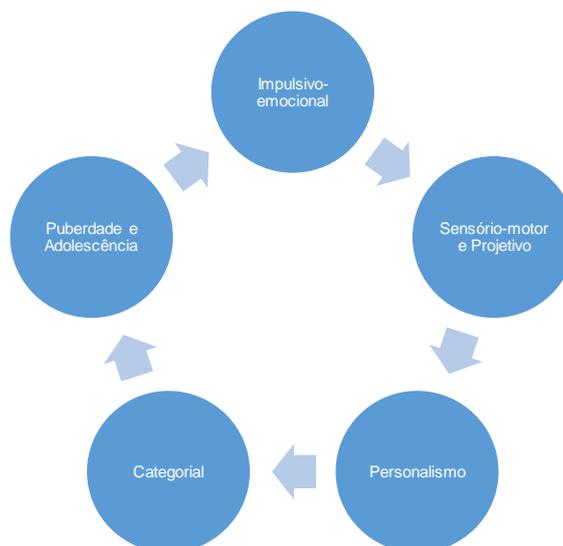
<sup>50</sup> CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 48-59.

<sup>51</sup> ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. D. Intervenção institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. In: ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. D. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2010. p. 88-98.

do sujeito e da construção do conhecimento. Diferentemente de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), que atribuíam à inteligência um papel central no desenvolvimento cognitivo, Henri Wallon (1879-1962) segue em outra direção quando alarga a importância da afetividade para o desenvolvimento infantil. Para ele, a vida psíquica é formada por uma tríade: motora, afetiva e cognitiva, que atuam de forma associada durante o desenvolvimento. Assim, Wallon define afetividade como:

A capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.<sup>52</sup>

Nesta perspectiva, Wallon entende que a evolução tem como variáveis as capacidades biológicas e motoras do sujeito, que agem de forma coordenada e conjunta com a capacidade humana de ser afetado positiva ou negativamente pelas sensações da realidade objetiva que o cerca. “Entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”.<sup>53</sup> Seguindo o mesmo sistema piagetiano, Wallon também classifica ou divide o desenvolvimento em etapas, conforme o disposto na figura 3.



**Figura 3: Etapas do desenvolvimento na perspectiva Walloniana**

Fonte: WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

<sup>52</sup> WALLON; LURÇAT, 1962, p. 31.

<sup>53</sup> WALLON, 1995a, p. 117.

Cada etapa ou estágio do desenvolvimento tem para Wallon uma alternância funcional, onde são incorporadas as experiências (ganhos e perdas da fase que a antecede), conforme descrição a seguir:

- 1) No primeiro ano de vida: ocorre a predominância do afetivo – impulsivo e emocional. Nesta etapa, a criança está voltada para si própria como condição existencial, envolta no ambiente familiar. Assim, as relações afetivas com o outro traduzem a única forma que a criança tem para satisfazer suas necessidades essenciais.
- 2) Do primeiro ao terceiro ano de vida: etapa sensório-motora projetiva. Iniciam-se os reflexos de orientação e investigação – gestos dirigidos. A criança descobre o espaço locomotor e volta-se para o exterior. Ocorre, neste período, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. "É somente no decorrer do segundo ano que ela consegue locomover-se por conta própria".<sup>54</sup>
- 3) Dos três aos seis anos: Etapa personalista – momento de fortalecimento da identidade pessoal. Nesse período, a criança busca a independência e o enriquecimento do seu eu. A criança recusa, tem sentimento possessivo, de reivindicação e defensividade.
- 4) Dos seis aos onze anos: Etapa categorial ou escolar – predomínio do cognitivo. A criança, agora, se conhece como uma personalidade polivalente.
- 5) Puberdade ou adolescência: nesta etapa, as capacidades intelectuais ficam mais aguçadas e o jovem começa a buscar a razão de ser em tudo – ambivalência de sentimentos, grande indecisão nas relações sociais. Aqui, acontecem a consolidação da capacidade de raciocínio do tipo científico e o surgimento do espírito de dúvida e de construção.

Para Ferreira e Acioly-Régner,

o desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais. No que diz respeito à afetividade e cognição, esses conjuntos revezam-se, em termos de prevalência, ao longo dos estágios de desenvolvimento. Nos

---

<sup>54</sup> WALLON, H. **Psicologia**. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 14.

estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta), há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o conhecimento do outro (força centrífuga), o predomínio é do conjunto funcional cognitivo. Essa alternância de domínios funcionais não exclui a presença dos conjuntos não dominantes, pois estes continuam interagindo continuamente entre si, formando a complexidade presente na personalidade da pessoa.<sup>55</sup>

Verifica-se, a partir desta citação, que afetividade e cognição revezam-se em termos de prevalência ao longo dos estágios de desenvolvimento da criança, revelando uma alternância de domínios funcionais que interagem continuamente entre si, explicando o caráter complexo e sistêmico da formação da personalidade dos indivíduos.

### 3.3 Pressupostos teóricos da emancipação

O termo emancipação tem na sua semântica uma infinidade de construtos, os quais passam desde as Ciências Jurídicas, Filosofia, Pedagogia, Teologia e outras áreas do conhecimento. Dado este fato, faz-se necessário aportarmos em uma definição de emancipação que seja capaz de produzir o encontro do ser humano consigo mesmo pelo viés aproximativo da teoria walloniana, que é a finalidade desta dissertação.

#### 3.3.1 Emancipação na Perspectiva Jurídica

Na antiguidade, em especial no Império Romano, era comum o uso do termo *Emancipatio* para designar o ato jurídico que um cidadão romano, nesse caso o pai, o chefe da família, fazia uso para desobrigar o filho dos ofícios familiares, pastoril, cultivo e mão de obra vinculados à casa paterna. A partir do *Emancipatio*, aquele ser humano obtinha o direito como cidadão de construir sua própria vida, fazer negócios, dispor de bens e constituir uma família.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 29.

<sup>56</sup> *Emancipatio*: No império romano, dizia respeito à transferência subjetiva de algum direito. Para a transferência material do direito, usava-se o termo *Mancipatio*, no direito romano é um contrato verbal formal e solene com o qual se transmitia a propriedade das coisas manipuláveis (*res mancipi*): as propriedades rústicas e urbanas, os escravos, os animais de carga e as servidões rústicas.

Nas Ciências Jurídicas, a emancipação cumpre uma finalidade instrumental. De acordo com Brito,

o assunto está ligado com o conceito jurídico de "capacidade", que é a possibilidade de exercer certos atos e por eles ser responsável. Ela se subdivide em dois tipos:

Capacidade de direito é a aptidão para adquirir direitos e obrigações. É inerente a toda pessoa, qualquer que seja a sua idade ou estado de saúde.

Capacidade de fato é a capacidade para exercer pessoalmente/por ato próprio os atos da vida civil, e pode sofrer limitação pela idade ou estado de saúde, pois é preciso discernimento, não estar interdito. Teoricamente, a pessoa passa a ter discernimento ao alcançar a maioridade (18 anos).

A emancipação não faz com que o menor de idade seja considerado maior. É uma forma de antecipar tão somente a aquisição da capacidade civil antes da idade legal. Poderá, portanto, casar, prestar fiança e assinar contratos de forma independente, razão pela qual é também muito utilizada por pais de menores que vão residir em outra cidade para fazer faculdade ou trabalhar como modelo, por exemplo.<sup>57</sup>

Diante deste construto jurídico de emancipação, percebe-se que o termo empresta à teoria jurídica a assunção de responsabilidades civis para aqueles que, na visão dos "mais velhos", já dispõem de maturidade para certos atos da vida. Assim, a emancipação se constitui como a capacidade concedida juridicamente a quem alcançou a maior idade civil.

De acordo com o Código Civil Brasileiro<sup>58</sup> (Art. 5º, p. U, incisos I a V do Código Civil), a emancipação judicial se dá das seguintes formas:

- 1) Por escritura pública em cartório (Tabelionato de Notas) pelos pais do menor entre 16 e 17 anos;
- 2) Pelo casamento;
- 3) Pelo exercício de emprego público efetivo;
- 4) Pela colação de grau em curso superior;
- 5) Pelo estabelecimento civil ou comercial ou pela existência de relação de emprego, ambos com economia própria;
- 6) Por autorização judicial, em caso de o menor estar sob tutela (instituto para proteger menores cujos pais tenham falecido ou perdido o poder familiar,

<sup>57</sup> BRITO, A. L. O que é emancipação e quais suas consequências? **Jusbrasil**, 2008. Disponível em: <[www.annelbrito.jusbrasil.com.br/artigos/445731886/o-que-e-emancipacao-e-quais-suas-consequencias.2017](http://www.annelbrito.jusbrasil.com.br/artigos/445731886/o-que-e-emancipacao-e-quais-suas-consequencias.2017)>. Acesso em: 05 abril 2018.

<sup>58</sup> BRASIL. Código Civil Brasileiro. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

sendo-lhe nomeados tutores), ouvindo-se o tutor, ou por divergência entre vontades paterna e materna.

Finalizando, de acordo com Coura,

partindo da premissa jurídica, a emancipação nada mais é que uma antecipação da capacidade civil plena, onde o menor adquire capacidade para praticar atos pessoalmente, mediante autorização de seus responsáveis legais, de um juiz, ou ainda por ocorrência de fato previsto em lei.<sup>59</sup>

### 3.3.2 Emancipação na Perspectiva Filosófica

No campo filosófico, o tema emancipação ganha robustez a partir de teóricos que deram ao termo sua construção interpretativa no tempo e no espaço, os quais destacamos: Immanuel Kant, Karl Marx, Theodor Adorno, entre outros. No entanto, como a abordagem desta dissertação não é estritamente filosófica, trataremos apenas destes três filósofos, por considerarmos mais relevantes para nossa pesquisa.

Na perspectiva Kantiana, a emancipação se dá através do uso da razão, a qual fará que o indivíduo supere a menoridade, fazendo o uso da razão para transitar na vida pública, ou seja, é a partir do uso da razão no sentido social que o ser humano se emancipa. Kant também vai chamar a razão de “esclarecimento”<sup>60</sup>, ele utiliza esse termo para designar o esforço empreendido pelo indivíduo para sair da condição de reproduzir os pensamentos e conceitos dos outros e criar os seus próprios conceitos e fundamentos sobre a realidade circundante. Para Ambrosini,

o ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e da ignorância, está presente desde o Iluminismo, mais precisamente no artigo do filósofo alemão Immanuel Kant (2009), resposta à pergunta: *que é Iluminismo?* Não somente para a filosofia kantiana, mas para toda a sociedade moderna pós Revolução Francesa (1789), a autonomia do sujeito é um princípio muito importante. Isso porque o sujeito, fazendo bom uso de sua racionalidade, pode superar a menoridade e construir o conhecimento

<sup>59</sup> COURA, B. C. O que é emancipação? **Jusbrasil**, 2015. Disponível em: <<https://bernardocesarcoura.jusbrasil.com.br/noticias/191229276/o-que-e-emancipacao.2015>>. Acesso em: 05 abr. 2018, p. 1.

<sup>60</sup> Cf. KANT, I. Resposta à pergunta: o que é Iluminismo? In: KANT, I. **A Paz Perpétua e outros opúsculos**. São Paulo: Edições 70, 1995. p. 11-19.

científico, sem influência de crenças ou preconceitos, a fim de dominar e quantificar toda a realidade.<sup>61</sup>

Observa-se que, na visão Kantiana, a emancipação está na capacidade racional de buscar esclarecimentos sobre a vida, e, a partir da interação do ser humano com a vida pública, ele passa pelo processo de emancipação intelectual, de superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria. Assim, Kant define emancipação como “fazer um uso público da sua razão em todos os elementos”.<sup>62</sup>

Na perspectiva Marxista, encontra-se a emancipação sendo abordada na obra *A Questão Judaica*, onde Karl Marx aborda a emancipação humana como uma possibilidade de libertar-se de um Estado Burguês e opressor que não respeita os direitos humanos.<sup>63</sup>

Diferentemente de Kant, Marx constrói seu pensamento sobre a emancipação abordando duas perspectivas: a social e a política (deixada de lado por Kant). Dessa forma, ele defende que o Estado Burguês é livre, mas a liberdade do ser humano é determinada por este Estado, que está repleto de regulações para a vida do ser humano. Portanto, o Estado é livre, mas o ser humano não. O Estado é emancipado, o ser humano é determinado. A emancipação política do ser humano não é direta, ela é mediada pelo Estado.<sup>64</sup>

De acordo com Marx,

a emancipação política é a redução do homem, por um lado, um membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, o cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força.<sup>65</sup>

Na visão de Ambrosini,

---

<sup>61</sup> AMBROSINI, T. F. Políticas públicas educacionais emancipatórias: a EJA e a educação profissional frente o desafio da emancipação humana. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 166-186, jan. / jun. 2012. p. 2.

<sup>62</sup> KANT, I. **The metaphysics of morals**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 88.

<sup>63</sup> AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, Santa Maria, v. 5, n. 9, p. 40-56, 2014. p. 41.

<sup>64</sup> AMBROSINI, 2014, p. 6.

<sup>65</sup> MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006. p. 37.

o marxismo traz para o mundo concreto o ideal de emancipação humana do Iluminismo. Pode-se dizer que seu humanismo é concreto, resultado de um materialismo histórico, diferente da filosofia transcendental kantiana. Marx pensa o **humano**, portanto, enquanto ser concreto com existência determinada, que na sua relação com a natureza, através do trabalho, cria sua própria natureza (cultura) e se humaniza. Pode-se dizer que a proposta kantiana do *uso público da razão*, enquanto liberdade do cidadão de manifestar-se sobre os interesses da comunidade, só será efetivada, segundo a crítica marxista, quando a coletividade transformar concretamente suas *forças sociais em forças políticas*.<sup>66</sup>

Portanto, a distinção entre Kant e Marx reside no fato que, enquanto para Kant a emancipação acontece pelo uso público da razão (quando o ser humano atinge o esclarecimento), para Marx este esclarecimento só terá sentido quando o ser humano abandonar a lógica dominante do Estado, que tenta mediatizar sua capacidade emancipatória, dando-lhe regulação e normas para que, com isso, não se torne plenamente emancipado.

Outro filósofo que retoma a discussão sobre emancipação é Theodor Adorno, para ele, o mundo é pautado pela heteronomia, que significa dependência, submissão e obediência. É um sistema de ética segundo o qual as normas de conduta provêm de fora. Na sua visão, a falta de autonomia provoca nos homens a barbárie, que nada mais é que a revolta diante das imposições sociais, políticas, culturais e, sobretudo, religiosas.

De acordo com Adorno:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.<sup>67</sup>

<sup>66</sup> AMBROSINI, 2014, p .6.

<sup>67</sup> ADORNO, T. W. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 155.

Adorno foi um dos frankfurtianos<sup>68</sup>, e, como tal, entendia que “a sociedade da heteronomia é entendida como um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo”.<sup>69</sup>

Para Adorno, a própria organização do mundo é heterônoma, que se converte em ideologia dominante.<sup>70</sup> “Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação”.<sup>71</sup> Assim, para o autor, a educação não conduz o ser humano à emancipação, pois impõe a ele a heteronomia como condição para que o mesmo se emancipe, o que a torna contraditória, pois não se é livre mantendo-se na dependência, submissão e obediência sem o uso crítico da razão.

### 3.3.3 *Emancipação na Perspectiva Pedagógica*

São muitos os teóricos da educação que abordam a questão da emancipação, no entanto, daremos um enfoque maior na obra de Paulo Freire, cujo pensamento pedagógico e libertador influenciou e ainda exerce forte influência na pedagogia na América Latina e África.

Os três filósofos trazidos até aqui demonstram um viés aproximativo sobre a temática da emancipação. Para Kant, a moral se constitui um aspecto fundamental para que o homem e a mulher saiam daquilo que ele considera menoridade, fazendo uso da sua autodeterminação. Em outra direção, encontramos em Marx um olhar sobre o elemento político do aspecto emancipatório, propondo que só haverá emancipação se houver o enfrentamento das contradições existentes entre o Estado moderno e a sociedade civil. Já Adorno vai refletir sobre a indústria cultural como manipuladora do indivíduo e como essa manipulação cria óbices para a emancipação do ser humano na sociedade.

---

<sup>68</sup> A Escola de Frankfurt foi praticamente o último expoente, o derradeiro suspiro da Filosofia Alemã em seu período áureo. Ela reuniu em torno de si um círculo de filósofos e cientistas sociais de mentalidade marxista, que se uniram no fim da década de 20. Estes intelectuais cultivavam a conhecida Teoria Crítica da Sociedade. Seus principais integrantes eram Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Jürgen Habermas, entre outros. Esta corrente foi a responsável pela disseminação de expressões como ‘indústria cultural’ e ‘cultura de massa’ (SANTANA, A. L. Escola de Frankfurt. **Infoescola**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/filosofia/escola-de-frankfurt/>>. Acesso em: 13 abr. 2018).

<sup>69</sup> ADORNO, 1995, p. 124.

<sup>70</sup> AMBROSINI, 2014, p. 7.

<sup>71</sup> ADORNO, 1995, p. 143.

Diante dessas abordagens e reflexões, surgirá também, neste cenário, o pensamento libertador de Paulo Freire, cuja ótica, dentre outras coisas, aborda a caminhada da humanidade em busca de seu status emancipatório. Para Ambrosini, a Pedagogia do oprimido de Freire é

uma teoria propositiva. Além de abordar conceitos, estabelece estratégias e métodos de superação da contradição que existe na sociedade entre opressores e oprimidos. Em Paulo Freire, a emancipação deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, mas passa a ser fundamentalmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a práxis pedagógica.<sup>72</sup>

A tentativa de sintetizar o pensamento freiriano é passiva de mutilações, pois seu pensamento encontra ressonância em diversos setores da educação e na ótica de diversos pensadores modernos. Dentro da proposta de Freire, emancipação ganha o significado de “humanização”.<sup>73</sup>

A emancipação, na pedagogia de Freire, é a capacidade do ser humano se humanizar através de um processo libertador e crítico, “[...] dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”.<sup>74</sup>

De acordo com Ambrosini,

A pedagogia de Freire é uma teoria humana, pois trata das relações entre as pessoas em seus aspectos de opressão e dominação. É também social, pois reconhece que essa opressão está enraizada e reforçada dentro das estruturas da sociedade, em suas leis e instituições. Possui, além disso, a preocupação de ser luta, mas luta através da conscientização, ou seja, da aplicação do conhecimento para libertação das pessoas. E por fim, a pedagogia do oprimido não poderia deixar de ser uma crítica da educação tradicional e, ao mesmo tempo, uma proposta de construção de outra forma de entender e praticar o conhecimento, a aprendizagem e a escola.<sup>75</sup>

Ambrosini vai mais além, e considera que “o ponto de partida de Paulo Freire é o fato de que o ensinar veio depois do aprender”.<sup>76</sup>

Segundo Freire,

foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou,

<sup>72</sup> AMBROSINI, 2012, p. 9.

<sup>73</sup> AMBROSINI, 2014, p. 11.

<sup>74</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 32.

<sup>75</sup> AMBROSINI, 2014, p. 10.

<sup>76</sup> AMBROSINI, 2014, p. 14.

em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.<sup>77</sup>

Na medida em que se afirmar a prioridade da aprendizagem, decorre daí uma outra constatação para a compreensão do próprio ensino: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.<sup>78</sup>

Concluindo, a pedagogia freiriana traz no seu bojo a possibilidade do resgate da humanização do ser humano, que foi esquecida e abandonada pela sociedade industrial bem como pelo processo de alienação universal, onde os sujeitos não se reconhecem como atores de mudanças, mas sim como ferramentas para a reprodução e inércia social, desta forma, a emancipação, para Freire, vai muito além de fazer uso da razão, ela caminha na capacidade do humano se humanizar e, ao fazê-lo, tornar-se um ser humano emancipado ou mulher emancipada.

### 3.3.4 A Emancipação na Perspectiva Teológica

Na perspectiva teológica, encontramos na epístola de Paulo aos Gálatas uma abordagem sobre a salvação pela graça e um chamamento à liberdade espiritual. "Estai, pois, firmes na liberdade com que Cristo nos libertou e não torneis a meter-vos debaixo do jugo da servidão" (Gl 5.1)<sup>79</sup>.

Esta carta teve como objetivo chamar a atenção dos cristãos que moram na Galácia a abdicarem de qualquer inclinação ao legalismo<sup>80</sup> religioso. É perceptível, quando lemos esta epístola, a existência de pessoas da comunidade (Judeus convertidos ao Cristianismo) que, pela larga experiência de viver ao sabor de usos e costumes, *modus vivendi* - "maneira de viver", queriam impor aos demais (gentios) práticas judaizantes como condição para se obter a salvação. Dentre essas práticas, podemos citar a circuncisão, o alimento, as festas religiosas, observância do sábado etc.

<sup>77</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 23-24.

<sup>78</sup> FREIRE, 2010, p. 22.

<sup>79</sup> BÍBLIA do Pregador Pentecostal, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2016.

<sup>80</sup> O legalismo é, conforme define o *Dicionário Teológico CPAD*, a "tendência a se reduzir a fé cristã aos aspectos puramente materiais e formais das observâncias, práticas e obrigações eclesiais".

Alguns comentaristas neo-testamentários costumam chamar esta epístola de: "a escritura da liberdade cristã, carta magna de emancipação espiritual, grito de guerra da Reforma, a grande carta da liberdade religiosa, declaração cristã de independência"<sup>81</sup>.

A epístola é dividida em 4 partes: A primeira parte introdutória, onde o apóstolo faz o endereçamento da carta às igrejas da Galácia (Gl 1. 1-5), seguida de uma breve admoestação (Gl 1.6-10), "entretanto, se alguém - ainda que nós mesmos ou um anjo do céu - vos anunciar um evangelho diferente do que vos anunciamos, seja anátema"<sup>82</sup>. Na segunda parte, o apóstolo faz uma defesa de sua missão de apóstolo (Gl 1-2), "eu vos faço saber que o evangelho por mim anunciado não é segundo o ser humano, pois eu não o recebi nem o aprendi de algum homem, mas por revelação de Jesus Cristo"<sup>83</sup>. Na terceira parte, o Apóstolo Paulo inicia uma série de exposições e argumentações doutrinárias sobre a lei e a fé, onde chama de insensatos aqueles que queriam fazer da graça apenas um dentre vários componentes da salvação (Gl 3-4). O apóstolo estava incomodado com a capacidade que os novos convertidos tinham de se apegar a preceitos e costumes estabelecidos pela lei como forma de sacrifício pessoal para obter a salvação. A quarta e última parte da epístola conclama todos a gozar da liberdade cristã: "É para a liberdade que Cristo nos libertou. Permanecei firmes, portanto, e não vos deixeis prender de novo ao jugo da escravidão"<sup>84</sup> (Gl 5.1-2).

Esta carta, embora escrita no primeiro século da era cristã, aponta caminhos para a emancipação na ótica teológica ao confrontar usos e costumes, mostrando que, para os cristãos, segundo o apóstolo Paulo, a liberdade consistia em não fazer as obras da carne, mas as obras da caridade: "Vós fostes chamados à liberdade, irmãos. Entretanto, que a liberdade não sirva de pretexto para a carne, mas, pela caridade, colocai-vos a serviço uns dos outros."<sup>85</sup> (Gl 5.13-15).

Neste recorte, podemos vislumbrar, a partir de São Paulo apóstolo, que a emancipação na perspectiva teológica estaria ligada ao trabalho de deixar o ser

---

<sup>81</sup> LIÇÕES BÍBLICAS. Jovens e Adultos: Vivendo a Liberdade Cristã – Estudo em Gálatas. CPAD: Rio de Janeiro, 1999.

<sup>82</sup> CRISÓSTOMO, São João. Cartas de São Paulo. Paulus: São Paulo, 2013.

<sup>83</sup> MCDONALD, Lee Martin. A origem da Bíblia. Um guia para os perplexos. Paulus: São Paulo, 2011.

<sup>84</sup> FERREIRA, Joel Antônio. Gálatas. A Epístola da Abertura de Fronteiras. Loyola: São Paulo, 2005.

<sup>85</sup> BÍBLIA do Pregador Pentecostal, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2016.

humano e a mulher libertos do legalismo religioso e abraçar a liberdade em Cristo pela renovação da mente, colocando-os a serviço uns dos outros, na caridade, na luta diária como testemunho da libertação pela fé.

Ao confrontar a mensagem da carta paulina em um contexto mais contemporâneo, encontramos, na Teologia Latino-americana da Libertação, um movimento de emancipação social através da Teologia. Para Boff,

a Teologia da Libertação percebe que amar a Deus não significa somente contemplá-lo. O amor a Deus é demonstrado através do serviço aos pobres. O serviço solidário ao oprimido significa então um ato de amor ao Cristo sofredor, uma liturgia que agrada a Deus.<sup>86</sup>

Nesta linha de pensamento, o chamado de Paulo a colocar-nos a serviço uns dos outros encontra ressonância nesta teologia que tem como base o serviço solidário ao oprimido. A fé deve ser uma fé salvadora e libertadora, capaz de produzir mudança para aqueles que precisam.<sup>87</sup> Essas mudanças, por sua vez, estão assentadas na luta contra o machismo, o moralismo, a opressão econômica, a exclusão, o racismo, a misoginia, o feminicídio e todas as formas de escravidão humana que não refletem a graça libertadora do Cristo crucificado.

Neste capítulo, foi possível perceber o lugar social da afetividade a partir de filósofos e pedagogos. Percebeu-se, ainda, alguns construtos sobre a afetividade em diferentes perspectivas, as quais apontam sentidos e expectativas teóricas, complementadas pelo construto de afetividade em Wallon, onde compreendeu-se as etapas do desenvolvimento em sua teoria psicogenética. Em seguida, iniciou-se uma abordagem jurídica, filosófica, pedagógica e teológica sobre os construtos da emancipação e suas relações com a afetividade.

No capítulo seguinte, buscar-se-á uma compreensão da afetividade em Wallon e suas possibilidades de aproximação emancipatória do indivíduo a partir da afetividade como um construto social.

---

<sup>86</sup> BOFF, L.; BOFF, C. **Como fazer teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 15.

<sup>87</sup> NORONHA, C. U. A. Teologia da Libertação: origem e desenvolvimento. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 185-191, abr./jun. 2012. p. 180.

## **4 EDUCAÇÃO PARA A AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES COM O CONSTRUTO DA EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM APROXIMATIVA**

Como tratado no capítulo anterior, o construto da emancipação entrecruza a Filosofia, Sociologia e Pedagogia através do pensamento de Immanuel Kant, Karl Marx, Theodor Adorno e Paulo Freire. Nesta perspectiva, verifica-se que a emancipação humana passa pelo viés religioso, político, econômico e moral.

### **4.1 A emancipação a partir do viés religioso, político e filosófico**

Quando se interpreta a emancipação pelo viés religioso e político, encontra-se em Marx um alerta para a questão de que em um estado religioso - ou, como a literatura denomina, Estado religioso-teológico, como aos moldes dos estados medievais europeus - não há a possibilidade de uma emancipação política, posto que:

A emancipação política da religião não é a emancipação integral, sem contradições, da religião, porque a emancipação política não constitui a forma plena, livre de contradições, da emancipação humana. [...] Dessa maneira, o Estado pode ter-se emancipado da religião, embora a imensa maioria continue a ser religiosa. E a imensa maioria não deixa de ser religiosa pelo fato de o ser na sua intimidade.<sup>88</sup>

Neste olhar marxista, a emancipação política do ser humano é prejudicada pelo elemento religioso, que, mesmo na sua intimidade, acaba por influenciar as decisões de Estado que, mesmo alegando estar liberto das demandas religiosas, acaba por receber suas influências nas particularidades de cada indivíduo que compõe este Estado. Assim, Marx entende que a emancipação política do ser humano é um processo mediatizado e indireto, no qual ele é determinado. Um processo que só se dá quando o ser humano organizado é capaz de elaborar sua própria capacidade política através da força social, o qual é um ideal de emancipação iluminista. Neste entendimento, Wolkmer compreende o pensamento marxista sobre emancipação como:

Herdeira da tradição da modernidade iluminista, a filosofia marxista rompe com o idealismo dialético e o racionalismo cientificista e, munindo-se de um

---

<sup>88</sup> MARX, 2006, p. 20.

materialismo antropológico, faz um esforço para repensar o ideal humanista, encarregando-se de discutir e explorar os limites e as possibilidades de emancipação do homem alienado da sociedade industrial.<sup>89</sup>

Quanto ao ideal de emancipação do indivíduo pela educação, encontramos em Adorno uma proposta mais moderna e liberal, que leva em conta o conceito de racionalidade e consciência.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.<sup>90</sup>

Adorno percebe a consciência como um pensar “fora da caixa”, capaz de confrontar a realidade objetiva, inclusive questionar as estruturas de pensamento que levam os sujeitos a pensar em uma única direção. Sobre isto, Ambrosini entende que:

A educação para a emancipação pressupõe um conceito de inteligência mais amplo do que o saber formal e científico. Ela pressupõe uma inteligência concreta que entende o pensar e a realidade num processo dialético. A educação deve preparar o ser humano para o confronto com a experiência real e não para a experiência alienada de mundo.<sup>91</sup>

Na perspectiva freiriana, a emancipação toma um caráter de humanização, perceber o ser humano moderno emancipado para Freire é devolver-lhe o sentido humanizado de viver em sociedade, é libertá-lo da opressão e conduzir a uma atitude libertadora.

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.<sup>92</sup>

A emancipação, quando percebida como luta incessante de recuperação de sua humanidade, faz com que Freire atribua à educação para a emancipação um

---

<sup>89</sup> WOLKMER, A. C. Marx, a Questão Judaica e os Direitos Humanos. **Revista Sequência**, n. 48, p. 11-28, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15230>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

<sup>90</sup> ADORNO, 1995, p. 151.

<sup>91</sup> AMBROSINI, 2014, p. 11.

<sup>92</sup> FREIRE, 2006, p. 34.

viés altamente político. Saldanha<sup>93</sup> considera que Freire não acreditava na neutralidade do processo educativo. Para ele, toda educação é um ato político.

Freire também compreende a emancipação humana como um processo necessário para a condição inacabada e incompleta da sua existência, na qual o Estado tenta torná-la, determinada pelas políticas de dominação:

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.<sup>94</sup>

Neste fragmento, verifica-se a importância que Freire dá à conscientização como ferramenta capaz de mobilizar o homem e a mulher a um comportamento dialético que os impulsiona a ir mais além dos determinismos socialmente impostos.

Sobre esta perspectiva emancipatória de Freire, Ambrosini preleciona que:

Paulo Freire, portanto, elabora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que, coletivamente, sem negar os saberes construídos na experiência, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada.<sup>95</sup>

Até aqui percebemos que a emancipação para o ser humano moderno passa pelos construtos filosóficos, jurídicos, pedagógicos e teológicos, os quais dispomos no quadro 2 a seguir:

---

<sup>93</sup> SALDANHA, M. R. **Teatro da Encarnação**: educação em tempos de barbárie. 2016. 213 p. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2016. p. 33.

<sup>94</sup> FREIRE, 2010, p. 53.

<sup>95</sup> AMBROSINI, 2014, p. 15.

**Quadro 2 - Conceitos de emancipação em diferentes perspectivas**

Kant	Marx	Adorno	Freire	Paulo
Emancipação Humana é uma categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos.	Emancipação implica na superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos.	Emancipação é uma educação para a resistência, que, sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo capaz de superar as formas de assujeitamento.	Emancipação representa uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização do inacabamento e da inconclusão do oprimido, criando possibilidades para ser mais e superar os condicionamentos históricos, alcançando, assim, a sua vocação própria: a humanização.	Emancipação implica não viver sob o legalismo religioso, e sim viver a liberdade de estar a serviço uns dos outros em caridade, como testemunho da graça alcançada em Cristo.

Fonte: A autora, adaptado de Ambrosini (2014)

Como apresentado no quadro acima, verifica-se que a emancipação é um processo que, invariavelmente, está associado à educação política em Kant, à educação social e econômica em Marx, à educação para resistência e autonomia em Adorno e, finalmente, à educação para humanização e libertação em Freire. Todas essas perspectivas estão associadas ao conhecimento e à inteligência como aporte cognitivo capaz de produzir modificações nas estruturas.

#### 4.2 A emancipação a partir de Wallon

Compreender afetividade como um construto social faz parte do processo de percepção da teoria walloniana. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão.<sup>96</sup>

A afetividade em Wallon, segundo Bueno et al,<sup>97</sup> é fundamental no desenvolvimento da personalidade, nascendo, inclusive, antes da inteligência. A princípio,

<sup>96</sup> SALLA, 2011.

<sup>97</sup> BUENO, A. M. F. et al. Emoção. **Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais**. Disponível em: <[http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2004/ep127/Emocao\\_e\\_afetividade\\_a.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2004/ep127/Emocao_e_afetividade_a.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2018. p. 2.

a afetividade é apenas expressão motora ("diálogo tônico", ou seja, a criança se comunica através de movimentos, resultantes de manifestações de alegria e prazer diante do toque do adulto), e com o tempo a criança vai incorporando a linguagem, e esta se torna cada vez mais forte na criança, que cada vez mais vai querer ouvir e ser ouvida.<sup>98</sup>

"O elogio transmitido por palavras substitui o carinho".<sup>99</sup> De acordo com Ferreira e Acioly-Régnier,

A noção de pessoa apresentada por Wallon aponta para uma síntese dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) e para integração dinâmica entre o orgânico e o social. Sua posição teórica era contrária à compreensão do humano de forma fragmentada. Contra a fragmentação, ele trata o humano em sua infância, não como um "vir a ser" incompleto, "um menor" a quem falta algo próprio do adulto. Atribui à criança um estatuto de pessoa que deve ser entendida naquele momento evolutivo no qual se encontra. Essa posição walloniana implica repensamos as práticas e teorias em educação que põem a criança em uma posição objetificante e não como sujeitos de direito e desejo.<sup>100</sup>

Desta maneira, a evolução da criança para Wallon está também atrelada ao espaço, ao ambiente que estimule a afetividade, a motricidade e a cognição. O próprio Wallon, em seu trabalho *Do Ato ao Pensamento*, assim considera:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento.<sup>101</sup>

Para Mahoney nesta declaração, "Wallon mostra que a afetividade está sempre presente em todos os momentos, movimentos e circunstâncias de nossas ações, assim como o ato motor e a cognição".<sup>102</sup>

O espaço permite a aproximação ou o retraimento em relação a sensações de bem-estar ou mal-estar. "É importante saber o que a escola, a sala de aula, a distribuição das carteiras e a organização do ambiente provocam nos alunos: abraço ou repulsa".<sup>103</sup> Ainda nesta abordagem, Almeida considera que, para Wallon,

os aspectos intelectuais não podem ser separados do afetivo. Wallon defende uma evolução progressiva da afetividade, que inicialmente é determinada pelo fator orgânico e com o passar do tempo é fortemente influenciada pela ação do meio social. Embora os fenômenos afetivos sejam

<sup>98</sup> BUENO et al., 2004, p. 4.

<sup>99</sup> ALMEIDA, 1999, p. 44.

<sup>100</sup> FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 28-29.

<sup>101</sup> WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio da psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 75.

<sup>102</sup> MAHONEY apud SALLA, 2011.

<sup>103</sup> MAHONEY apud SALLA, 2011.

de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio-cultural, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.<sup>104</sup>

A vida afetiva da criança é iniciada por uma simbiose alimentar, e logo é substituída por uma simbiose emocional com o meio social, a criança passa a ter suas relações interpessoais mais acentuadas.<sup>105</sup> Acredita-se que a interação com seus pares favorece a construção afetiva através da troca de emoções das mais diversas. “Existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também social”.<sup>106</sup>

Portanto, Wallon compreende que a capacidade de evolução da criança depende tanto de aspectos biológicos quanto ambientais e emocionais que o afetam. Faria assim preconiza:

Para Wallon, a emoção é uma forma de manifestação da afetividade que evolui como as demais manifestações sob o impacto das condições sociais. Na obra Walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto a inteligência, são interdependentes, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, ou seja, para que haja evolução do desenvolvimento da criança, a afetividade e a inteligência têm que andar juntas.<sup>107</sup>

Embora para Wallon o surgimento da afetividade venha primeiro que o da inteligência, ela precisa ser desenvolvida, e é a partir das interações com o meio que ela se desdobra, tomando formas e se estabelecendo como parte vital da existência, posto que a aprendizagem é um processo de construção coletiva, do sujeito com o outro, com o ambiente, com o objeto e consigo próprio.

A escola e seu currículo assumem um papel de destaque no desenvolvimento da educação afetiva capaz de produzir homens e mulheres emancipados. Silva considera que “a qualidade das relações estabelecidas neste espaço constitui o cerne do processo de aprendizagem. Isso não significa, no entanto, negar ou minimizar a importância dos conteúdos escolares”.<sup>108</sup> Na mesma direção é o pensamento de Almeida, citado por Silva, ao afirmar que,

---

<sup>104</sup> ALMEIDA, 1995, p. 28.

<sup>105</sup> FARIA, G. I. **Afetividade na sala de aula:** o olhar Walloniano sobre a relação professor-aluno na educação infantil. Aparecida de Goiânia. Aparecida de Goiânia: Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, 2010. p. 7.

<sup>106</sup> ALMEIDA, 1999, p. 21.

<sup>107</sup> FARIA, 2010, p. 21.

<sup>108</sup> SILVA, J. T. **Por uma pedagogia efetivamente afetiva e emancipatória.** 17 Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp. 2007. Disponível em: <<http://alb.org.br/arquivo->

embora na escola seja priorizado o processo de transmissão e produção do conhecimento, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão de conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. "Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente".<sup>109</sup>

### Segundo Silva, para Wallon

é ainda pela afetividade que o homem se apropria do mundo simbólico, dando origem à atividade de construção do conhecimento, viabilizando, assim, o seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, o conhecimento do mundo objetivo é construído de modo reflexivo e sensível e o pensar, sonhar, imaginar e sentir não estão dissociados.<sup>110</sup>

Para Almeida e Mahoney, a escolha de Wallon para iluminar a questão da afetividade no processo ensino-aprendizagem decorre da

sua teoria psicogenética que dá uma importante contribuição para a compreensão do processo de desenvolvimento e também contribuições para o processo ensino-aprendizagem.

Dá subsídios para compreender o aluno e o professor e a interação entre eles. Ao focalizar o meio como um dos conceitos fundamentais da teoria, coloca a questão do desenvolvimento no contexto no qual está inserido, e a escola como um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do aluno e do professor.

Estabelece uma relação fecunda entre Psicologia e Educação. Na aula inaugural no Collège de France, na cadeira Psicologia e Educação da Criança, criada por Piéron em 1937, afirma Wallon: "Entre a Psicologia e a Educação, as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou arte aplicada. Ou seja, Psicologia e Pedagogia constituem momentos complementares de uma mesma atitude experimental". Embora não sendo um pedagogo, toda sua obra está impregnada de elementos que permitem elaborar uma proposta de educação.<sup>111</sup>

Desta forma, não podemos chamar a teoria walloniana de meramente psicológica, e sim reconhecer que ela tem um forte viés pedagógico aplicado. Embora seja extremamente difícil explicitar a partir de uma só matriz teórica toda a complexidade do fenômeno investigado, compartilhamos do mesmo pensamento de Pinheiro ao considerar que, "dentre as muitas características do conhecimento científico, chama a atenção o seu caráter aproximativo por ser esta característica observável nas trajetórias acadêmicas".<sup>112</sup>

---

morto/edicoes\_antiores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE\_2467.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

<sup>109</sup> SILVA, 2007.

<sup>110</sup> SILVA, 2007.

<sup>111</sup> MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 3.

<sup>112</sup> PINHEIRO, D. V. Entre questionamentos, procedimentos teórico- metodológicos e particularidades do pesquisador: o caráter aproximativo do conhecimento. **Paralellus**, Recife, v. 7, n. 14, p. 09-26, jan./abr. 2016. p. 2.

Almeida chama atenção para o fato de que, “no debate sobre a participação da afetividade no desenvolvimento humano, muitas investigações têm se dedicado a discutir a afetividade na sua vinculação com o processo de construção do conhecimento”.<sup>113</sup> Isso mostra o caráter plural das pesquisas científicas e seu caráter interdisciplinar na construção do conhecimento.

O conceito de afetividade proposto por Wallon focaliza a afetividade como uma visão sistêmica e integradora do processo evolutivo e sua relação direta com a emoção, o sentimento e a paixão, pois Wallon, além de distinguir emoção, sentimento, paixão e afetividade, afirma que esta última é mais ampla, pois engloba os três primeiros aspectos.<sup>114</sup>

Finalmente, um dos grandes desafios para o nosso século é compreender quais caminhos favorecem a emancipação humana em um processo evolutivo e autossustentável diante de contextos plurais, mas, ao mesmo tempo, marcados pelo dualismo e pela polarização política, econômica e social. Nestes desafios, a afetividade, percebida a partir da teoria de Wallon, pode fornecer elementos práticos para a construção desse processo evolutivo social.

---

<sup>108</sup> ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. **Revista da Fac. Educ. da UFG**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008. p. 343.

<sup>114</sup> ALMEIDA, 2008, p. 344.

## 5 CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo perceber em que medida a afetividade, a partir do pensamento de Henri Wallon, contribui para a emancipação do indivíduo na modernidade. Para isso, buscou-se uma abordagem humanista interpretativista de sua teoria psicogenética.

A partir da revisão sistemática da literatura, foi possível perceber a produção acadêmica sobre o autor, bem como o interesse que a academia tem por sua obra e pensamento. Verificou-se, dentre outras coisas, que, embora o pensamento de Wallon esteja com a lente voltada para o desenvolvimento cognitivo, muitos pesquisadores exploram sua teoria com outras lentes do conhecimento, aumentando ainda mais o arcabouço teórico sobre a afetividade nas diversas relações sociais.

A necessidade e a urgência da emancipação em tempos de polarização política, econômica, religiosa e social levou-nos à procura de outros vieses emancipatórios, além dos propostos por Kant, Marx, Adorno, Freire e o Apóstolo Paulo. Assim sendo, percebemos, a partir de uma perspectiva aproximativa com a teoria walloniana, uma contribuição para emancipação, cuja base de sustentação é a afetividade.

A literatura revelou que, conceitualmente, a afetividade já se constitui um campo de interesse muito amplo e prospectivo, utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e sistêmico. O seu encontro com os pressupostos jurídicos, filosóficos, pedagógicos e teológicos da emancipação que aqui foram tratados revela que a sua relação com o bem e o mal-estar dos indivíduos em sociedade é uma realidade subjacente.

Se para Kant a emancipação é o uso político da razão, para Marx, emancipar é superar o individualismo, para Adorno, a emancipação é resistência, para Freire, emancipar é humanizar o ser humano para sua libertação e para o Apóstolo Paulo emancipar é não viver sob o julgo do legalismo religioso, o pensamento de Wallon contribui para essa condição, cruzando psicogênese e história, ao propor que a afetividade orgânica e social desempenha um papel regulador e constitutivo das relações do ser humano com o meio e consigo mesmo.

Piaget, ao discorrer sobre a afetividade, a considera indiscutível e preleciona que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Segundo ele, sem o afeto, não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição dela. Para Wallon, a afetividade vem antes mesmo da inteligência, ele a considera um domínio funcional tão importante quanto ela.

É neste cenário que percebemos o quanto o pensamento deste psicólogo contribui para emancipação do indivíduo na modernidade, na medida em que aponta um olhar sobre a inteligência e a afetividade que vai além da dicotomia entre razão e emoção e do dualismo reinante nas construções sociais sobre o indivíduo. Wallon propõe abordagens afetivas antes mesmo das cognitivas, e tal proposta supera, em muito, algumas abordagens clássicas sobre a emancipação.

Finalizando, foi possível compreender que o conceito de afetividade proposto por Wallon em sua teoria psicogenética focaliza uma visão sistêmica e integradora do processo evolutivo e sua relação direta com a emoção, o sentimento e a paixão, favorecendo uma percepção mais humanista, apontando caminhos para uma possível emancipação afetiva nas relações sociais.

Por ser este estudo uma abordagem teórica sobre a afetividade e emancipação, e reconhecendo que a afetividade é ainda um campo aberto para investigações, recomenda-se, para futuras pesquisas, uma análise mais aplicada de como a afetividade percebida a partir de Wallon se manifesta em ambientes sociais diversos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 155-168.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 239-249, maio/ago. 1997.

\_\_\_\_\_. A afetividade no desenvolvimento da criança. **Revista da Fac. Educ. da UFG**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008.

AMBROSINI, T. F. Políticas públicas educacionais emancipatórias: a EJA e a educação profissional frente o desafio da emancipação humana. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 166-186, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, Santa Maria, v. 5, n. 9, p. 40-56, 2014.

ANTUNES, C. **A afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. D. Intervenção institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. In: ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. D. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2010. p. 88-98.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: Sobre a fragilidade das relações humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BÍBLIA do Pregador Pentecostal, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2016.

BOFF, L.; BOFF, C. **Como fazer teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Editorial Siglo XXI, 1998.

BRASIL. Código Civil Brasileiro. Disponível em:  
<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRITO, A. L. O que é emancipação e quais suas consequências? **Jusbrasil**, 2008. Disponível em: <[www.annelbrito.jusbrasil.com.br/artigos/445731886/o-que-e-emancipacao-e-quais-suas-consequencias.2017](http://www.annelbrito.jusbrasil.com.br/artigos/445731886/o-que-e-emancipacao-e-quais-suas-consequencias.2017)>. Acesso em: 05 abril 2018.

BUENO, A. M. F. et al. Emoção. **Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais**. Disponível em: <[http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2004/ep127/Emocao\\_e\\_afetividade\\_a.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2004/ep127/Emocao_e_afetividade_a.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociology paradigm and organisational analysis**: Elements of the Sociology of Corporate Life. Londres: Routledge, 1979.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1999.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 48-59.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

COURA, B. C. O que é emancipação? **Jusbrasil**, 2015. Disponível em: <<https://bernardocesarcoura.jusbrasil.com.br/noticias/191229276/o-que-e-emancipacao>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CRISÓSTOMO, São João. **Cartas de São Paulo**. Paulus: São Paulo, 2013.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. S; DANTAS, H. S; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DOCKHORNA, C. N. D. B. F.; MACEDO, M. M. K. Complexidade dos Tempos Atuais: Reflexões psicanalíticas. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 26, n. 54, p. 217-224, jul./set. 2008.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1993.

FARIA, G. I. **Afetividade na sala de aula: o olhar Walloniano sobre a relação professor-aluno na educação infantil**. Aparecida de Goiânia. Aparecida de Goiânia: Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, 2010.

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

FERREIRA, Joel Antônio. Gálatas. A Epístola da Abertura de Fronteiras. Loyola: São Paulo, 2005.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FRANCO, E. D. C. Educar com afeto: Da pedagogia de Wallon ao Cuidado de Boff, um estudo reflexivo-descritivo do cultivo do amor ao próximo. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 30, p. 66-77, 2013.

- \_\_\_\_\_. **O afeto na educação de adolescentes surdos:** a relevância da interação docente-estudante no espaço escolar. 2013. 98 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2013.
- FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 11-14.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A importância do Ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.
- HENRY, M. **Fenomenologia material**. Tradução de Javier Teira e Roberto Ranz. Madrid: Encuentro, 2009.
- HERÁCLITO. Fragmentos. In: **Os Pré-Socráticos**. Tradução de José Cavalcanti de Souza et al. São Paulo: Abril Cultural, 2009. (Coleção Os Pensadores).
- KANT, I. Resposta à pergunta: o que é Iluminismo? In: KANT, I. **A Paz Perpétua e outros opúsculos**. São Paulo: Edições 70, 1995. p. 11-19.
- \_\_\_\_\_. **The metaphysics of morals**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LIÇÕES BÍBLICAS. Jovens e Adultos: Vivendo a Liberdade Cristã – Estudo em Gálatas. CPAD: Rio de Janeiro, 1999.
- MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-24.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MCDONALD, Lee Martin. **A origem da Bíblia**. Um guia para os perplexos. Paulus: São Paulo, 2011

MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

NORONHA, C. U. A. Teologia da Libertação: origem e desenvolvimento. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 185-191, abr./jun. 2012.

NUNES, N. H. S. **Todos podem aprender: construindo caminhos conectados com a formação do educador que possibilitem o fazer pedagógico inclusivo**. 2011. 78 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2011.

OLIVEIRA, M. F. D. S. **Afetividade e escola: uma relação em construção**. 2011. 56 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2011.

PINHEIRO, D. V. Entre questionamentos, procedimentos teórico- metodológicos e particularidades do pesquisador: o caráter aproximativo do conhecimento. **Paralellus**, Recife, v. 7, n. 14, p. 09-26, jan./abr 2016.

PORTAL EDUCAÇÃO. Uma breve biografia de Henri Wallon. Portal Educação. Disponível em: <[portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/uma-breve-biografia-de-henri-wallon/50839](http://portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/uma-breve-biografia-de-henri-wallon/50839)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

PRASERES, J. S. **Fenomenologia da afetividade: Um estudo a partir de Michel Henry**. 2015. 75 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Santa Maria, UFSM, 2015.

RETONDO, C. G. et al. Emoção e afetividade. **Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais**, 2004. Disponível em: <[http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2004/ep127/Emocao\\_e\\_afetividade\\_b.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2004/ep127/Emocao_e_afetividade_b.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SALDANHA, M. R. **Teatro da Encarnação: educação em tempos de barbárie**. 2016. 213 p. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2016.

SALLA, F. O conceito de afetividade de Henri Wallon. **Nova Escola**, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SANTANA, A. L. Escola de Frankfurt. **Infoescola**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/filosofia/escola-de-frankfurt/>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SANTOS, D. S. D. **A relação afetiva educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a parti de Henry Wallon**. 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, 2015.

SARTRE, J.-P. **Uma ideia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade**. Situações IV. Lisboa: Publicações Gurapa-América, 1968.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2005.

SILVA, J. T. **Por uma pedagogia efetivamente afetiva e emancipatória**. 17 Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp. 2007. Disponível em: <[http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COL E\\_2467.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COL E_2467.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2018.

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

SOARES, M. F. D. C. **Com-paixão e afetividade: caminhos para a inclusão escolar e social**. 2016. 65 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **Mente incorporada**. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. D. F.; ALMEIDA, S. H. V. D. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 29, p. 27-55, 2009.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **Psicologia**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995a.

\_\_\_\_\_. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento: ensaio da psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_ ; LURÇAT, L. Espace postural et espace environnant (le schéma corporel). **Enfance**, v. 15, n. 1, p. 1-33, 1962.

WOLKMER, A. C. Marx, a Questão Judaica e os Direitos Humanos. **Revista Sequência**, n. 48, p. 11-28, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15230>>. Acesso em: 27 abr. 2018.