

# Concepções teóricas e a prática do professor<sup>1</sup>

---

*Itale Luciane Cericato*

*Marisa Irene Siqueira Castanho*

## Introdução

Wallon foi, dentre os psicólogos do início do século XX que formularam teorias sobre o desenvolvimento da criança, um dos que propuseram uma psicologia genética, histórica e dialética do desenvolvimento. Genética e histórica porque procura explicar o indivíduo pela história da espécie humana, a espécie pela história do fenômeno da vida e este pela atividade de um ser que é matéria animada pela conjunção e interação de fatores físicos, biológicos, psíquicos e sociais. Dialética, porque considera a unidade entre a matéria e o pensamento, o sujeito e o objeto, unidade que se expressa como síntese evolutiva e dinâmica entre a atividade prática do homem no mundo e sua possibilidade de conhecer e transformar a si e a realidade.

Tal linha de pensamento coloca-se como inovadora em relação a outras concepções psicológicas que se ocupam da “matéria” como existência dada e que se manifesta a um sujeito com capacidade de pensamento. De acordo com Merani (1966), o pensamento de Descartes continua como tela de fundo dos psicólogos que formulam teorias pautadas por um materialismo mecanicista pelo qual o crescimento e o desenvolvimento se justapõem como resultado das experiências vividas pelo indivíduo ou por um idealismo racionalista pelo qual se credita ao homem uma capacidade inata e intuitiva de apreensão da realidade.

A concepção walloniana sobre o desenvolvimento infantil impõe a perspectiva das interações entre as condições biológicas, de um lado, e as da vida em sociedade, de outro, como fonte das transformações pelas quais o indivíduo passa ao longo da vida, um processo marcado por equilíbrios instáveis e por conflitos administrados em cada tempo e lugar de maneira peculiar, o que mostra a importância dos processos de socialização no desenvolvimento (Wallon, 1998).

1 Trabalho originalmente apresentado no IV Congresso Norte Nordeste de Psicologia – CONPSI.

No que diz respeito à educação, as diferentes concepções sobre o desenvolvimento e a aprendizagem trazem conseqüências para a prática pedagógica. Assim, dividem-se de um lado as pedagogias que remetem à autoridade do agente social, à exterioridade da lei, do saber, das exigências externas pelas quais “a aprendizagem é concebida como a organização do exógeno”, e, de outro, as que remetem ao sujeito e à confiança depositada em seus recursos e automotivação, ou seja, “a educação e a aprendizagem concebidas como a promoção do endógeno” (Meirieu, 1998, p. 33).

O autor questiona qual a possibilidade de fugirmos da radicalidade dessas duas opções e entendermos que, “no que diz respeito à análise da relação pedagógica”, duas pessoas estão em confronto sempre aleatório, estão em tensão: “ao desejo legítimo de inculcação e de instrumentação social de uma opõe-se, assim, a resistência da outra”, de tal forma que

[...] ensinar é levar totalmente em conta uma e outra e montar a história neste espaço: mas a história nunca é escrita previamente e, para ela, nunca temos receita. (...) Na história “há ‘pressão e resistência’” (...) não há dúvida de que possa haver aí “transmissão”, mas essa transmissão é construída e, portanto precária; não tem nada de mecânico; ela é, antes, da ordem de uma coincidência. (Meirieu, 1998, p. 39)

A coincidência à qual o autor se refere diz respeito às possibilidades de “diálogo permanente entre o inato e o adquirido onde se opera o conhecimento” (ibid.) em uma tensão constante e fecunda entre as condições internas do sujeito e as exigências do meio. É nesse sentido que Wallon, ao considerar a vida psíquica como processo indissociável entre o biológico e o social, traz contribuições relevantes para o debate pedagógico, pela importância dada à educação para a construção da pessoa integral na articulação entre o corpo, a inteligência e as emoções.

Com o objetivo de pesquisar as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem que embasam as práticas pedagógicas de professores é que se desenvolveu este estudo. De forma específica, pretendeu-se investigar de que forma a “teoria” se manifesta na prática e qual o lugar ocupado pelas emoções na prática pedagógica.

Este estudo teve como base algumas questões apresentadas por Weisz e Sanchez (2001), consultora em projetos educacionais e interessada nesse tipo de pesquisa sobre a realidade das práticas educativas. A hipótese central é que

a prática do professor em sala de aula se orienta por idéias, concepções e teorias nem sempre claramente explicitadas por ele e muitas vezes de forma contraditória entre o que pensa, diz o que faz.

Justifica-se a relevância deste estudo pela importância das relações mediacionais em sala, tendo o professor como figura central nas implicações de sua postura ante o processo de desenvolvimento e de aprendizagem escolar.

## Procedimentos metodológicos

O contato com a professora Marina<sup>2</sup> deu-se por indicação da coordenação pedagógica da escola como uma possível interessada em participar da pesquisa. Desde o primeiro contato, Marina mostrou-se solícita e pronta a colaborar. Após a explicação da natureza do estudo, ela afirmou interessar-se por tudo que possa melhorar sua prática. Foram tomados os cuidados éticos e a professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as recomendações e normas de pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 1996).

Marina é formada em matemática por uma universidade particular de São Paulo há dez anos e trabalha na rede particular e municipal de ensino da mesma cidade desde então. A pesquisa foi realizada na escola particular onde Marina atua no período matutino. As pesquisadoras chegaram a essa escola por indicação da amiga de uma das pesquisadoras.

A escola é localizada na periferia da zona sul de São Paulo e atende alunos de classe média baixa para os cursos de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Os dados foram coletados através de entrevista semi-estruturada com a professora e observações em três salas de aula diferentes, sendo duas salas de 5ª série e uma sala de 6ª série do Ensino Fundamental. As turmas possuíam 20 alunos em média.

As turmas observadas mostraram-se agitadas e heterogêneas, compostas por alunos em diferentes níveis de aprendizado. Na 5ª série, um aluno ainda não se encontrava alfabetizado; outros eram repetentes e outros apresentavam problemas relacionados com indisciplina.

A entrevista com a professora foi realizada ao término do período de aulas, após as observações e teve o objetivo de fornecer informações complementares às observações feitas durante as aulas.

2 Nome fictício.

## Resultados e discussões

Dos dados colhidos na entrevista, chama especial atenção o fato de Marina demonstrar preocupação em manter uma adequada postura profissional que possa auxiliar no desenvolvimento de seus alunos. Ela acredita ser necessário prepará-los para a vida e para o mundo cotidiano. Tal habilidade para estar no mundo seria, segundo ela, proporcionada através do desenvolvimento do raciocínio, ou seja, ensinar a criança a pensar e a se articular, aspecto que afirma privilegiar nas aulas.

De certa forma, o planejamento é móvel e de acordo com a realidade individual de cada turma. As aulas são preparadas com antecipação, selecionando os exercícios adequados ao nível cognitivo dos alunos. O enfoque geral é sempre aula expositiva (modelo) treino e repetição. “(...) *Eu passo exercícios para casa e dou nota. Cobro sempre a lição (...)*”.

Quando se refere ao erro como um meio de diagnosticar a dificuldade do aluno, para então poder acompanhá-lo individualmente, constata-se uma visão teórica diversa da empregada nas aulas observadas. O erro é teoricamente visto tal qual descrito pelas teorias construtivistas, ou seja, para ela a função do erro é demonstrar onde se encontra a dificuldade do aluno para, a partir disso, auxiliá-lo a se desenvolver. Entretanto, a maneira como o erro foi trabalhado na prática não pareceu servir como ponto de apoio para a construção do conhecimento do aluno e sim como meio para apresentar uma punição ao seu erro.

A correção dos exercícios é feita na lousa por meio de modelos, e os alunos que acertam ajudam os demais oralmente, mostrando como conseguiram obter o resultado correto. Ao realizar essa correção de exercícios na lousa, solicitando a participação dos alunos, a professora assim se manifesta: “*Pense antes de responder*”. Ao receber uma resposta incorreta diz: “*Você ainda não sabe a tabuada. Vai fazer mais quatro vezes no caderno*”. Ao realizar a correção de exercícios na lousa, Marina verbaliza frequentemente: “*quem não conseguir acertar vai levar mais exercícios como tarefa de casa e quem não trouxer feito vai levar bilhete para a mãe*”.

Se analisadas pormenorizadamente, a interação de Marina com os alunos, suas estratégias de ensino e suas verbalizações sobre o que é ensinar e aprender, é possível identificar que ela entende o desenvolvimento humano como fruto da manutenção da figura de autoridade exercida por ela, o que pressupõe uma relação unilateral, ou seja, um sujeito que aprende e outro que ensina, um que serve de modelo e outro que, espelhado no modelo, molda suas ações.

O aprender pelo treino e pela repetição, tanto quanto o recebimento de ameaças e punições ante o desempenho apresentado pelos alunos supõe uma concepção mecanicista de ensino, diferente da verbalizada por Marina. Ou seja, a postura profissional e a metodologia empregada pela professora Marina durante as aulas parecem considerar que o ambiente possui um imenso poder sobre o desenvolvimento humano. Trata-se de um pensamento derivado da filosofia empirista que, ao enfatizar a experiência como fonte de conhecimento, pressupõe que, manipulando-se os elementos presentes no ambiente é possível controlar um comportamento aumentando ou diminuindo a sua frequência. Os reforçadores positivos tendem a aumentar a frequência do comportamento, ao passo que as punições tendem a extinguir o comportamento do sujeito (Davis, 1994).

Ao conceber o desenvolvimento humano como resultado das influências das experiências vividas numa relação de causa e efeito, a professora pressupõe um aluno passivo, ao mesmo tempo em que se coloca como figura central, responsável pela organização das situações de ensino-aprendizagem, aspectos não condizentes com a postura construtivista assumida em sua fala.

A correção dos exercícios na lousa, embora busque constituir um modelo a ser copiado, mostra-se como ponto forte à medida que possibilita a troca de experiências entre as crianças. A observação realizada demonstrou que os alunos interagem uns com os outros mostrando aos colegas que erraram o exercício como conseguiram chegar à resposta correta. Tal comportamento é condizente com um pressuposto da teoria vygotskyana, de que a criança também aprende na troca com seus pares mais experientes (ibid.).

Considera-se, entretanto, que seria mais produtivo se Marina conseguisse, conforme Davis (ibid., p. 93) “fazer um uso adequado do erro do seu aluno: encarando-o como sinal de uma estruturação em construção e, a partir dele direcionar a sua atuação, criando situações que levem o aluno a reelaborar o problema em questão”.

Parece faltar à professora um conhecimento resultante de uma efetiva prática que leve à compreensão de como se constrói “o raciocínio do aluno” – aspecto que ela diz ser tarefa sua desenvolver. Ao que parece, sua real concepção é de que esse “raciocínio” se desenvolve pela imitação, observação e treino de modelos pré-estabelecidos, uma vez que existe a preocupação com a criação dessas condições em suas aulas:

*“Matemática se aprende fazendo, por isso eu dou sempre lição de casa. Eu corrijo e dou nota. Cobro sempre a lição porque é uma forma de obrigar o aluno a estudar em casa, aprender a pensar e a se virar. Às vezes, eles não usam o conteúdo, mas aprendem a pensar. Eles não aprendem isso em casa e a escola teve de assumir este papel.”*

Tal afirmação congrega dois posicionamentos tácitos nos meios educacionais: o primeiro, de que se aprende pelo reforço e pela fixação na forma de exercícios repetitivos, conforme já discutido; o segundo, de que a família deve assumir e garantir, junto com a escola, o acesso ao capital cultural e ao conhecimento. Em relação a essa questão da participação das famílias nas tarefas escolares, Carvalho (2004) alerta para o dever de casa concebido como uma política por parte da escola e do sistema de ensino, visando ampliar a aprendizagem em “quantidade e qualidade, para além do tempo-espço escolar” como uma “panacéia para melhorar o aproveitamento escolar” (pp. 94-95). Segundo a autora, trata-se de uma prática que necessita ser discutida, pois, dependendo do sentido adotado, tanto pode ser considerada uma necessidade legítima, como pode se transformar em um fardo e imposição como forma de controle da escola sobre as relações familiares.

Marina se dá conta de que esse controle é difícil de ser empregado ante as transformações sociais e culturais que ocorreram com as famílias, distanciando os pais da educação dos filhos. *“Hoje os parâmetros mudaram muito e nós precisamos ser meio mães deles. (...) Os pais trabalham e eles precisam receber mais do que conteúdo, precisam aprender a se portar.”* Ou seja, a escola tendo que assumir antigas obrigações que seriam das famílias.

Instaura-se um jogo de forças e de poder que, na prática, resulta circular na maneira de impor a autoridade ao aluno: *“Se você não se comportar vou mandar um bilhete para a sua mãe”*. Ao novo comportamento “indisciplinado” do aluno Marina reage: *“Se você não ficar quieto vou mandar você para a diretoria”*.

Assim como na lição de casa, no caso do controle à indisciplina na escola, ocorre creditar às famílias dos alunos a responsabilidade por coibir tal comportamento. Se, como Marina julga, os valores familiares mudaram muito, é papel da escola preparar-se para atender a demanda de crianças e, para tanto, é necessário desenvolver os recursos para realizar seus objetivos de transmissão do conhecimento, incluindo a competência para lidar com a agitação e inquietude dos alunos. A princípio, não deveria ser um impeditivo para a realização do trabalho da escola a alegação de que a culpa é das crianças ou de suas famílias.

Durante as aulas observadas, os alunos de Marina mostraram-se agitados e falantes. Buscavam o tempo todo interagir uns com os outros, seja por conversas, por arremessos de bolas de papel ou dirigindo-se à carteira do colega. Tal comportamento é denominado pela professora indisciplinado e sua preocupação era manter os alunos sentados e quietos.

Essa parece ser mais uma crença básica, a de que alunos quietos e atentos são condição para que a aprendizagem aconteça. Talvez não lhe ocorra que, pela agitação motora, os alunos estejam expressando algum desconforto com a aprendizagem. Quando vista como um processo dinâmico, a aprendizagem deverá incluir a afetividade e a motricidade. Assim, a ação de minimizar ou impedir a interação dos alunos entre si pode causar um impeditivo ao aprender, num movimento reverso ao que Marina de fato queria que acontecesse.

A tentativa de controle resulta inócua e essa situação gera um desgaste sem nenhum significado positivo, levando Marina a reclamar do comportamento dos alunos, atitude que ficou evidenciada ao comentar com a pesquisadora que as classes a serem observadas eram de crianças falantes e agitadas.

A observação da prática de Marina remete a algumas discussões teóricas. Se a escola deve ser um lugar de inclusão social, de oportunidades que iluminem o aluno, de produção de conhecimento que o ajude a se integrar ao meio socio-cultural e se, sobretudo, é papel do professor fazer a mediação desses aspectos com o aluno sujeito do conhecimento, a relação que propiciará essa mediação não deverá ser, em nenhuma medida, unilateral, ou seja, um ensina e outro aprende.

Na perspectiva interacionista, o processo de aprendizagem se dá pelo diálogo constante entre o que ensina e o que aprende, um diálogo entre subjetividades, a do aluno e a do professor. O peso não está somente na figura do professor, mas na interação que este estabelece com os alunos. Dessa relação surge um professor que ilumina o processo de descoberta e construção do conhecimento por parte do aluno. As interações em sala de aula tornam-se, na realidade, um processo de construção partilhada de conhecimentos.

Sobre a relação professor-aluno, Marina demonstra ter clareza de seu papel como educadora, ou seja, ser uma agente de transformação social cuja responsabilidade é preparar os alunos para a vida, o que se mostra como um dos principais desafios da escola da atualidade. Percebe também a importância das ligações afetivas no aprendizado, embora não saiba exatamente como articular tais conhecimentos teóricos com a realidade da sala de aula.

A indissociabilidade entre os processos cognitivos, afetivos e motores na ocorrência da aprendizagem parece pouco familiar à professora. Talvez por desconhecimento teórico, não se dê conta da importância do movimento e da função postural como sustentação das atividades cognitivas e de reflexão. Para Wallon,

A função postural dá sustentação à atividade de reflexão mental. Entre ambas há uma relação de reciprocidade. Assim, quando, durante a leitura de um texto, confrontamo-nos com problemas difíceis de serem resolvidos, mudar de posição levantar da cadeira ou andar um pouco são recursos que podem ajudar. (Galvão, 2003, p. 71)

Marina, como grande parte dos professores, não considera o movimento como aspecto pertencente ao desenvolvimento da criança e, como consequência, pertinente ao processo de ensino e aprendizado. Assim, acaba por impor tarefas que exigem dos alunos que fiquem sentados, parados e com a atenção concentrada em um único foco. Para Galvão, tais exigências podem corresponder a

[...] demandas posturais que implicam elevado grau de controle do sujeito sobre a própria ação, dependendo, assim, do tardio e custoso processo de consolidação das disciplinas mentais. Em geral, a intensidade com que a escola exige essas condutas é superior às possibilidades da idade, o que propicia a emergência de dispersão e impulsividade. (Ibid., p. 109)

Não considerar o movimento como instrumento para a expressão do pensamento da criança é um equívoco para Wallon (1995), para quem o movimento mantém uma relação estreita com a atividade intelectual à medida que o ato mental projeta-se em ato motor.

Assim, “a imposição da imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem, funcionando como um obstáculo” (Galvão, 2003, p. 110).

A adequada compreensão da estreita relação entre os campos funcionais da inteligência, da afetividade e da motricidade pode ajudar o educador a encontrar os meios pelos quais se integrem a observação, a expressão do que foi observado e as associações mentais possíveis de serem feitas, de acordo com o objeto, a idade das crianças e as possibilidades de associações que daí decorrem. Essas são, para Wallon (1975), “as três fases que qualquer lição, qualquer ensino deve comportar, porque correspondem às operações essenciais da inteligência em presença das coisas” (p. 233).

Marina faz uma prática intuitiva, mesclando ora preceitos da abordagem ambientalista, ora preceitos construtivistas, ora espelhando-se nos modelos educativos que ela recebeu enquanto educanda. Tal fato, certamente, é motivador de incertezas, o que causa a sensação de despreparo e contradição.

A deficiência de conhecimento teórico que subsidie a prática do professor não é uma questão restrita à realidade de Marina, mas, provavelmente, uma questão que atinge muitos dos profissionais da educação. Para Weisz e Sanchez (2001), ao ampliar a consciência de sua prática pedagógica, o professor pode apropriar-se mais adequadamente do processo, deixando de agir intuitivamente e a própria sorte.

Um professor que não sabe de onde partir, quais caminhos percorrer, não sabe por consequência onde quer chegar, logo, qualquer resultado obtido serve. Uma conduta desse tipo não é coerente com o papel social que se espera do educador.

Para interpretar adequadamente o que está acontecendo com a aprendizagem de seu aluno, o professor precisa de um conhecimento que é produzido no território das ciências. Isso porque, na verdade, a gente consegue ver apenas o que tem instrumento para compreender. (Weisz e Sanchez, 2001, p. 24).

Apoiar-se no conhecimento científico disponível para a ampliação do conhecimento a respeito do processo ensino-aprendizagem pode guiar o professor na sua tarefa educativa e no exercício mais reflexivo de sua prática.

É evidente que o professor não é responsável pela solução de todos os problemas que o processo de educar impõe diariamente. Sua conduta esbarra em limites e imposições, tanto no aspecto científico quanto pedagógico. A figura do supereducador é irreal e utópica, mesmo porque professores e alunos são, muitas vezes, vítimas de um sistema educacional deficiente, que lhes impede a apreensão da realidade e de uma prática mais consciente.

Uma última fala apresentada por Marina ilustra o despreparo teórico do professor:

*“Existem alguns alunos que eu percebo que têm um déficit de aprendizagem, mas eu não sei trabalhar com isso, não é minha especialidade. A escola precisava ter um suporte com psicólogas, psicopedagogas. A gente não sabe fazer tudo sozinha. Na 5ª série tem um aluno que ainda não sabe ler e eu não sei o que fazer com ele, não sei como agir, fica difícil.”*

Delegar a responsabilidade por auxiliar uma criança que não aprende para profissionais da psicologia ou psicopedagogia pode ser um equívoco e um retrocesso, na medida em que essa atitude destitui o professor da capacidade de ensinar, sua tarefa precípua, à qual ele não deve renunciar.

### Considerações finais

A hipótese inicial formulada para este estudo era de que a prática do professor em sala de aula se orienta por idéias, concepções e teorias, nem sempre claramente explicitadas por ele e muitas vezes de forma contraditória entre o que diz e o que faz. Ao fazer uma entrevista com uma professora da área de matemática do Ensino Fundamental, e acompanhá-la em sala de aula, foi possível apreender que sua atuação se mostra contraditória no discurso e na prática; que a professora percebe a importância das ligações afetivas no aprendizado, mas não sabe como articular tais conhecimentos teóricos com a realidade da sala de aula; que as interações professora-alunos são marcadas por uma relação unilateral na qual um tem o papel de ensinar e o outro de aprender, numa ênfase a posições mais tradicionalistas a respeito do aluno como passivo ante os conteúdos trazidos pelo professor.

Nesse sentido, embora o estudo seja pontual e não se preste a generalizações, os resultados apresentados nos levam a sugerir que Marina represente um universo maior da realidade da prática docente nas escolas orientada mais pela intuição, do que por um real preparo decorrente de formação e discussão no âmbito da prática a respeito do que se aplica no espaço educacional das teorias veiculadas nos espaços de formação do professor.

No caso dessa professora, atuar sem consciência clara de sua ação, ou seja, de forma intuitiva, gera uma sensação de despreparo que se mostra nas contradições entre o que se observa na prática e o que se relata no discurso. Tal sensação de despreparo para o exercício do magistério confirma-se quando ela supõe que a presença de psicólogos ou psicopedagogos poderia levar a uma melhor solução para as dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula.

Sem descartar tal possibilidade, da presença de profissionais com especialização na área da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem como parceiros nas equipes interdisciplinares no espaço da educação, o que este estudo

quer ressaltar incide sobre a importância das relações mediacionais em sala, tendo o professor como figura central nas implicações de sua postura ante o processo de desenvolvimento e de aprendizagem escolar.

Destaca-se a importância social da atuação docente por se acreditar que, quando o educador tem a clareza exata de seu papel, percebe a si e ao aluno como sujeitos ativos e interativos e estabelece um compromisso com a formação do aluno e a sua própria formação e desenvolvimento pessoal.

## Resumo

O estudo investiga de que forma as teorias educacionais se manifestam na prática docente e qual a concepção teórica, expressa em atos, que o professor tem sobre os caminhos que percorrem o ensinar e o aprender. Considerou-se que o professor se orienta por idéias, concepções e teorias mesmo sem ter consciência delas. Dos conceitos abordados na teoria de Wallon, privilegiaram-se a análise do lugar da emoção na aprendizagem, a dinâmica das interações professora-alunos, a coerência entre o pensamento e a ação no que diz respeito à concepção do ensinar e do aprender. A análise indicou haver coerência entre o que a professora afirma ser o processo de ensino e aprendizagem e a forma como conduz a aula. No que tange às emoções, percebe a importância das ligações afetivas no aprendizado, mas não sabe como articular conhecimentos teóricos com a realidade da sala de aula.

*Palavras-chave:* prática pedagógica; teorias pedagógicas; processo ensino-aprendizagem; Wallon.

## Abstract

*This survey investigates in what manner the educational theories manifest themselves in the actual teaching and what theoretical concept, expressed in acts, that the teacher has about the paths that cross the teaching and the learning. It was considered that the teacher is steered by ideas, conceptions and theories, even if not aware of them. Of the concepts covered by the Wallon theory, special attention was paid to the analysis of the place of emotion in the learning; the dynamics of the interactions teacher-students; the coherence of thought and action regarding the conception of teaching and learning and. The analysis indicated that there is coherence between what the teacher says it is the process of teaching and the way she conducts the class. Regarding emotions, the importance of affective links in the learning process is perceived, but the teacher doesn't know how to bring theoretical knowledge to the reality of the classroom.*

*Key-words:* pedagogical practice; pedagogical theories; teaching and learning process; Wallon.

## Resumen

*El estudio investiga como las teorías educacionales se manifiestan en la práctica docente y cual la concepción teórica, expresa en actos, que tiene el profesor sobre los caminos que recorren la enseñanza y el aprendizaje. Se ha considerado que el profesor se orienta por ideas, concepciones y teorías aunque sin conciencia de ellas. De los conceptos que se abordan en la teoría de Wallon, se ha elegido el análisis del lugar de la emoción en el aprendizaje; la dinámica de las interacciones profesora-alumnos; la coherencia entre el pensamiento y la acción, en lo que respeta a la concepción del hecho de enseñar y de aprender. El análisis ha indicado haber coherencia entre lo que la profesora afirma ser el proceso de enseñanza y aprendizaje y la forma como conduce la clase. En lo que se refiere a las emociones, se da cuenta de la importancia de las relaciones afectivas en el aprendizaje, pero no sabe cómo articular conocimientos teóricos con la realidad de la sala de clase.*

Palabras clave: *práctica pedagógica; teorías pedagógicas; proceso enseñanza-aprendizaje; Wallon.*

## Referências

- Brasil (1996). Ministério da Saúde. *Resolução CNS 196*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Governo Federal. Brasília, 16 de outubro de 1996. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/res\\_96.htm](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/res_96.htm)
- Carvalho, M. E. P. de (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25 (jan.-abr.), pp. 94-104.
- Davis, C. e Oliveira, Z. (1994). *Psicologia na educação*. 2 ed. São Paulo, Cortez.
- Galvão, I. (2003). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 12 ed. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Meirieu, P. (1998) *Aprender... Sim, mas como?* 7 edição. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Merani, A. L. (1966). *Presencia de Henri Wallon*. Trad. Maritza Montero. Caracas, Universidad Central de Venezuela – Facultad de Humanidades y Educacion – Instituto de Psicología.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Trad. Ana Rabaça. Lisboa, Editorial Estampa (Biblioteca de Ciências Pedagógicas).
- \_\_\_\_\_(1995). *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo, Nova Alexandria.

- \_\_\_\_\_(1998). *A Evolução Psicológica da Criança*. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa, Edições 70.
- Weisz, Telma e Sanchez, Ana (2001). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática.

---

*Itale Luciane Cericato*

Psicóloga. Mestre em Psicologia. Doutoranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP.  
Docente em cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Cidade de São Paulo.  
Rua Jaci, 164 – Chácara Inglesa – Cep 04140-080 – São Paulo-SP  
E-mail: italecericato@hotmail.com

*Marisa Irene Siqueira Castanho*

Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP.  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional – Linha de Pesquisa  
em Psicopedagogia e Instituições, do Centro Universitário Fieo – Unifieo.  
Endereço para correspondência:  
Rua Loreto, 61 – Ap. 81 – Vila Santo Estéfano – Cep 04152-130 – São Paulo – SP  
E-mail: marisa.irene@unifieo.br