As relações professor-aluno: reflexões sobre afetividade na escola

Maria Carmen Euler Torres

"AFETIVIDADE (substantivo feminino) **Psicologia:** Conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões etc.). Força constituída por esses fenômenos, no íntimo de um caráter individual." (Dicio-dicionário online de Português)

INTRODUÇÃO:

De acordo com o dicionário online de Língua Portuguesa, afetividade seria esse conjunto de fenômenos relacionados com nossas emoções e sentimentos. Afetividade poderia ser designada também como uma demonstração de um sentimento de querer bem, de ter cuidado com o outro. Além disso, é o que constrói laços entre as pessoas, independente se há interesses sexuais ou não, porque a afetividade pode estar ligada a uma amizade, aos sentimentos parentais e aqueles envolvidos com pessoas a quem queremos bem.

Sabemos que o bebê humano é o único 'filhote' que apresenta imperícia, imaturidade e incompletude e é incapaz de sobreviver sem os cuidados de pessoas mais experientes da espécie. Diferente de um filhote de outros mamíferos que, logo ao nascer já são capazes de caminhar e se alimentar sozinhos, por exemplo.

Quando nasce um filhote de cavalo, ele logo se levanta e consegue sobreviver, mesmo precisando mamar e ser temporariamente cuidado pela égua. Diferente do bebê humano que precisa que seus pais ou cuidadores o alimentem, deem banho, levem ao pediatra, troquem a fralda e cuidem dele até que estejam independente e fora de risco de morte.

Segundo Ferreira (2011) é essa incompletude que faz do ser humano uma espécie biologicamente social, uma vez que impõe ao bebê a necessidade de sua

assistência constante, sendo vital a relação com um membro social (p.28). O bebê tem potencialmente a capacidade de estabelecer contato precoce com o outro através de expressividade emocional, que é representada pela capacidade de mobilizar as pessoas a seu redor para que atendam a suas necessidades. Se essa díade mãe-bebê (ou cuidador-bebê) é primordial para seu desenvolvimento, compreendemos também que essa relação de apego e afeto se amplia e estende para outros espaços e meios sociais.

Díade mãe-bebê: grupo de dois; par; neste caso seria a dupla mãe-bebê

Mas, em que sentido essas afecções teriam alguma relação com a escola e as situações vividas neste âmbito? Compreendemos que, se a escola, depois da família é o primeiro espaço social no qual a criança se insere, as relações de afeto estabelecidas ali são primordiais para seu desenvolvimento.

Além da Psicologia outras áreas de estudo como a filosofia, antropologia, sociologia e pedagogia, por exemplo, tem destacado a importância da afetividade para a promoção da emancipação humana, ou seja, para a valorização das potencialidades – aquilo que cada um tem de melhor, suas capacidades e habilidades - e formação de cidadãos autônomos. Autores como Freire, por exemplo, foram incansáveis na defesa de relações humanas pautadas no diálogo, no respeito e acolhimento ao outro, não como formas apenas de educar melhor, mas de constituir cada sujeito em sua humanidade.

Este texto tem o objetivo de discutir sobre como a afetividade se mostra primordial para o desenvolvimento humano durante toda a sua vida e que, portanto, na escola esses fenômenos relacionados às emoções, em muito influenciam ou até determinam as formas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças como sujeitos autônomos.

1. A afetividade na história do pensamento ocidental

Fazendo um retrospecto da história do pensamento ocidental, percebemos que a afetividade tem sido recorrentemente negligenciada ou posta em segundo plano seja através de relações autoritárias entre os sujeitos, seja por conta da importância maior dada à racionalidade e à transmissão de conhecimento. No que se refere às questões de currículo, observamos que existe a separação entre aquelas disciplinas com conteúdos formais considerados mais necessários à formação do estudante – matemática, português, geografia, física, química, etc.- e as disciplinas consideradas de menor

importância como as artes e a educação física, por exemplo. No entanto, sabemos que as áreas que mais lidam com as emoções e manifestações afetivas do sujeito são aquelas que levam em consideração suas afecções, desejos, vontades e formas de expressão. Não seriam as 'disciplinas' voltadas para as artes e a expressão corporal aquelas que mais se aproximam do que chamamos de afetividade? Tais efeitos, que ainda hoje se manifestam nas políticas educacionais e práticas pedagógicas têm origens na história do pensamento ocidental. Se seguirmos a história da filosofia desde os clássicos, apesar de existirem várias correntes distintas, vemos uma vertente que se destaca, enfatizando a racionalidade como uma prioridade em nossa constituição subjetiva.

Os clássicos como Sócrates e Platão e filósofos da era moderna como o conhecido René Descartes, destacaram a racionalidade como prioridade, como meio privilegiado de acesso ao conhecimento.

Sócrates, por exemplo, dizia que a razão, que é propriedade do homem e de mais nenhum animal, deve ser perseguida para que cheguemos ao nosso conhecimento. *"Conhece-te a ti mesmo"* era a máxima de Sócrates, que visava à busca por um conhecimento mais objetivo e racional. Platão seguiu seus princípios e afirmava que haveria uma clara separação entre corpo e alma, sendo esta a manifestação da razão enquanto o corpo seria o suporte das sensações e meio de expressão das emoções. Corpo versos alma demonstrava prioridade a alma como sinônimo de razão, sendo apenas esta a verdadeira fonte de conhecimento do mundo.

Seguindo essa linha socrática e platônica, Descartes, no século XVII também afirmava que só o que advém da reflexão e do pensamento – portanto da RAZÂO – seria digno de confiança. Neste sentido, desprivilegiava tudo o que apreendemos por nossos sentidos e consequentemente tudo o que percebemos e sentimos através de nosso corpo. A razão deveria estar isenta das interferências de emoções, estas, frutos de uma aprendizagem que se dá pela via dos sentidos. A filosofia cartesiana, aquela que embasa praticamente todo o pensamento hegemônico ocidental, é aquela que separa corpo e alma. Alma entendida como o pensamento, aquilo que se encontra no alto, no topo da hierarquia do ser, a razão. E o corpo, é matéria, o sensível, o permeável às sensações do meio e por isso sujeito a confusão. Razão é certeza, emoção, é dúvida.

Destacamos esses três filósofos por se configurarem como os que mais influenciaram o pensamento ocidental. Entretanto, queremos destacar outros que podem nos apontar pistas para um olhar que leva em consideração tanto a razão como as

Figura 1Giordano Bruno (1548-1600)

sensações ou tanto o pensamento como as emoções e o afeto como primordiais para a aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Na sequência dos filósofos clássicos apontamos para Aristóteles que apesar de apostar na importância da razão mostrava o quanto a natureza a as impressões que temos dela - advindas dos órgãos dos sentidos - são primordiais. Aristóteles falava de essência – racional e existência – sensível. Ou seja, dizia que o conhecimento que temos daquilo que vemos, ouvimos e sentimos também se configura como válido e constituidor do humano. Dava a natureza vegetal e animal uma importância e um valor que não eram dados por seus antecessores gregos. Completava ainda que nossa alma seria mortal, desaparecendo junto com a morte de nosso corpo.

Figura 2 Espinoza (1632-1677)

De acordo com Konder (2010) outro filósofo, chamado Giordano Bruno(1548-1600), vislumbrava um universo para além das questões meramente racionais quando dizia que para conseguir entender a natureza o homem precisaria utilizar a racionalidade mas também a sensibilidade e a intuição. Um pouco depois, Espinoza (1632-1677) destacou a dimensão afetiva do sujeito. Ele falava sobre o afetar-se, ou seja, sobre a percepção para aquilo que nos atinge, que nos mobiliza em direção de uma potência subjetiva ou, por outro lado de um imobilismo. O que mexe conosco? O que nos move de forma positiva ou negativa? Para Espinoza não deve haver separação entre homem e natureza, pois as leis que nos regem são da mesma ordem. Nesse sentido, a afetividade humana se constitui como uma expressão particular da potência global da natureza, não havendo separação entre razão e afeto.

Assim com Espinoza, também Levinàs (1997) deu muita importância a questões de afetividade nas relações humanas e nas formas como acessamos as informações e nos damos conta do mundo a nosso redor.

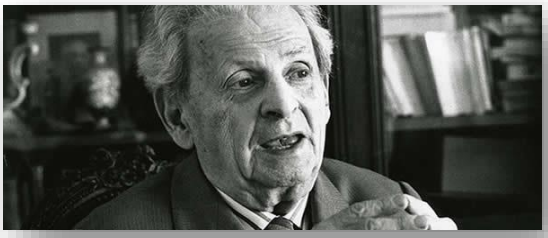


Figura 3 Levinàs (1905-1995)

Levinás (1997) diz que não existiria o eu sem o outro, por isso é impossível falar de mim sem pensar no próximo, pois ao refletir na minha existência começo a escavar características no meu agir que é constituído a partir do outro. Entretanto é no encontro que entendemos que falar de sujeitos concretos é um equivoco, sobretudo quando nossos comportamentos falam muito do outro e só percebemos quando nossas ações já estão submersas nas relações interpessoais.

Ao mapearmos a história do pensamento ocidental encontramos autores que nos ajudam a destacar a afetividade como primordial para as relações humanas o que se estende também para as relações de aprendizagem. Entretanto a visão hegemônica de que a razão deve embasar todo o desenvolvimento humano ainda é destaque no pensamento ocidental.

Acreditamos que se a afetividade desperta as expressões de sentimentos e a emoção ela tem papel fundamental na formação dos sujeitos. O afeto é um gatilho das ações e junto com a razão têm participação ativa no comportamento dos seres humanos.

2. A afetividade na Psicologia do desenvolvimento

Como vimos, o bebê humano é o que mais necessita de cuidados, uma vez que evolutivamente se caracteriza pela incompletude biológica e que por sua vez exige uma maior ação do social. O bebê nasce com um repertório biológico complexo, com alto grau de organização perceptiva e expressiva favorecendo seu intercâmbio com o social. A emoção, neste aspecto, se revela como constituidora do vínculo com o outro. Entretanto, essa capacidade do bebê só se mostra efetiva uma vez que mobiliza reações dos adultos em beneficio do atendimento de suas necessidades. (Ferreira, 2011).

A teoria do Apego (Bowlby, 1969) afirma que nos primeiros anos de vida o outro social deveria ser preferencialmente a mãe, mas vemos que, pela história da infância, nem sempre foi a mãe quem era responsável pelos cuidados da criança pequena.

> Na própria sociedade contemporânea , tem se multiplicado as diversas formas de estruturação e reestruturação familiar , com crianças frequentemente convivendo com pais separados , com

> seus novos companheiros e com irmãos de outras uniões. (idem, p. 29)

O que a teoria do apego deixou como herança foi a ideia de que a relação mãe – bebê seria primordial para o desenvolvimento do bebê, em prejuízo de outras relações sociais com outros membros da família ou fora dela, o que hoje consideramos igualmente necessárias e importantes. Na década de 80 estudos anglo-saxões avaliavam como negativa a frequência das crianças em creches, uma vez que essa prática ocasionava a separação diária entre bebês e suas mães o que era tratado como prejudicial a seu desenvolvimento. Outras perspectivas, no entanto, diziam que as interações entre as crianças no espaço da creche deveriam ser valorizadas além da avaliação dos ambientes de educação coletiva de qualidade para crianças pequenas. (ibidem, p.30).

Nesta perspectiva compreende-se que a escola ou a creche é um ambiente diverso da família uma vez que os adultos se relacionam afetivamente com várias crianças o que difere da relação mãe-bebê. A educadora tem o papel de acolher, estruturar o ambiente e garantir a segurança, mas as outras crianças também funcionam como parceiros mais capazes , que irão também interagir umas com as outras.

Segundo Ferreira (2011) a tendência atual seria a de buscar as múltiplas interações sociais envolvidas no dia a dia da criança na escola. Ou seja,

> (...) reconhecer e buscar compreender as situações desenvolvimentais dentro do paradigma da complexidade, abrindo –se à diversidade , às múltiplas perspectivas possíveis. (p. 38)

Os três teóricos mais estudados na Pedagogia e Psicologia escolar são, sem dúvida, Piaget, Vigotski e Wallon. Esses últimos destacam a complexidade das relações sociais e afetivas como ponto de partida para o desenvolvimento humano, embora Piaget também não descarte a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1973) ressalta que a afetividade constitui a energia das condutas e sua expressividade transformada em emoção contém reciprocidade para as ações que dará ao ser humano sua importância na subjetividade dos sujeitos. Seria através dos vínculos afetivos que os seres humanos avançam no desenvolvimento no âmbito cognitivo com a perspectiva de sempre novos e mais complexos avanços. Cognitivo e afetivo estão indissociáveis da ação. Em toda conduta há uma motivação (afetivo) e as técnicas e o uso dos meios empregados (cognitivo). Nunca há ação puramente intelectual, assim como não há atos puramente afetivos. Com relação aos sentimentos morais, primeiro há

a necessidade de obediência à vontade dos pais. (heteronomia = depende da vontade do outro, dos seres respeitados, dos pais) Depois, a moral vai se tornando autônoma.

Vigotski também não separou cognitivo de afetivo. Existiria uma unidade afetivo-cognitivo que constitui o sujeito e os processos mentais superiores através da interação social, por isso não é apenas o desenvolvimento cognitivo que importa até porque o cognitivo não se organiza de forma estanque. É por meio da interação social que os seres humanos poderão avançar nas operações psicológicas. A partir da vontade e das motivações (afetivo) que se desenvolverão as capacidades psicológicas superiores (cognitivo).

Mas, no que tange à importância da afetividade no desenvolvimento do sujeito, foi Henri Wallon quem mais se destacou entre os psicólogos modernos.

2.1 A Psicogênese da pessoa completa: Wallon

Figura 4 Henri Wallon (1879-1962)

PSICOGÊNESE = Origem e desenvolvimento dos processos mentais.

WALLON ESTUDOU O SUJEITO EM TODOS OS SEUS ASPECTOS.

Wallon, assim como Vigotski e Piaget buscou superar a dicotomia entre biológico e social. Para ele haveria constante interação entre características orgânicas e sociais na constituição do sujeito. A criança deve ser vista como contextualizada, ou seja, como parte das relações com o meio histórico e cultural. Isso quer dizer que para compreender a criança e seu comportamento, é necessário levar em conta aspectos de seu contexto social, familiar, cultural.

Henri Wallon era médico francês que atuou durante a primeira guerra mundial na resistência contra o nazismo. Durante a guerra, se ocupou de problemas relacionados a lesões cerebrais. Observou cerca de 200 crianças com casos de retardo, epilepsia e anomalias psicomotoras em geral. Juntando essas observações com as experiências clínicas de adultos traumatizados de guerra, chegou a importantes conclusões. Atuando como um investigador que considera a doença, ou seja que pretende identificar suas causas e consequências, procurou buscar as origens do desenvolvimento mental. Sua Psicogênese da pessoa completa se refere a um processo que se dá no orgânico mas que tem relação intrínseca com o social.

De acordo com Dantas (1992),

> "(...) para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. Ele seguramente endossaria e aproveitaria a expressão vygotskyana de ' extra cortical' para significar aquela parte do cérebro humano que está fora do cérebro, isto é, o conhecimento".(p.36)

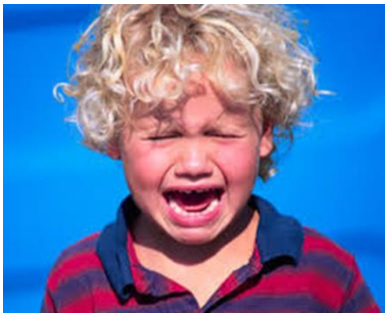
Wallon considerava que o sujeito deve ser analisado em sua completude, ou seja, todos os aspectos são igualmente importantes no desenvolvimento humano, sendo que os estímulos sociais e as relações de afeto seriam as propulsoras do desenvolvimento. Wallon destacou a motricidade como origem do desenvolvimento cognitivo, isto é, para ele as expressões psicomotoras, inicialmente muito ligadas a manifestações biológicas – como sensações orgânicas de fome, sede, desconforto, etc. – vão paulatinamente se internalizando em funções mentais. Seria dizer que o sujeito parte do movimento, externo, interferindo no social, provocando reações no meio para uma dimensão interna, organizada pela aquisição e domínio de signos culturais.

Segundo Wallon, o desenvolvimento humano deve ser pensado em seu conjunto. Wallon propõe um estudo integrado, abarcando os vários campos da atividade infantil que são os campos funcionais. Os campos funcionais seriam dimensão do humano que devem ser igualmente levados em consideração na análise e estudo do desenvolvimento. Por isso, Wallon enfocou o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, sem privilegiar um domínio em detrimento dos demais, preocupando-se em mostrar nas diferentes etapas os vínculos entre cada campo.

Campos funcionais:

1. **Afetividade:**

A afetividade engloba incialmente a emoção, que seria um tipo de manifestação afetiva, expressão visível, algo perceptível no corpo. Isso porque a afetividade, segundo Wallon também engloba outras manifestações do sujeito, como as expressões de seus sentimentos, desejos e vontades que, não obrigatoriamente estão ligadas a manifestações corporais, no qual a pessoa se volta mais para si e menos para o outro, ou seja, há uma necessidade de voltar as energias para o próprio corpo com a finalidade de promover um comportamento contagioso, pois o bebê necessita mobilizar seu entorno para que suas necessidades básicas sejam atendidas. As crianças se comunicam muito fortemente pelas emoções que tomam seu corpo inteiro ou suas expressões faciais.



De acordo com Galvão (2012)

> "As emoções são o primeiro recurso de que dispõe o ser humano recém-nascido na comunicação com o outro; no estado de imperícia em que o bebê vem ao mundo elas tem o poder de mobilizar as outras pessoas" (p.)

Conforme a criança vai se desenvolvendo, as emoções vão se tornando racionais e a criança cria novas estratégias para se expressar. As emoções vão sendo aos poucos controladas pela razão, a partir de um processo de reflexão.

2. Movimento:

Ao nascer, nascem com as crianças os primeiros gestos que são impulsivos ou reflexos, mas se tornam gestos emocionais a partir do significado que é dado pelo outro. Os gestos acontecem com a intenção de criar impacto no meio e provocar uma reação de empatia e de mobilização do outro. Há inicialmente uma exuberância expressiva , pois a criança mesmo sem condições de fazer o que deseja tem a capacidade de mobilizar o outro.

Ao olharmos as crianças, observamos sua postura, a qualidade do seu gesto e seu pelo ritmo corporal. Se a criança está confortável geralmente sua musculatura esta relaxada e seus movimentos ficam mais lentos e ritmados. Por outro lado, quando está com fome, sede, se sentindo desconfortável, com alguma dor, o tônus se torna mais contraído e seu corpo se contrai fazendo movimentos bruscos e mais acelerados. Assim percebe-se que nesta fase, o pensamento da criança precisa da gestualidade. Daí, fazemos a seguinte pergunta: até que ponto uma espaço educativo está exigindo contenção motora demais à criança?

3. Inteligência:

No que tange a constituição da inteligência vemos que primeiro são os critérios afetivos que predominam a constituição da inteligência. Como vimos, o objetivo do bebê é mobilizar a ação do outro pela emoção. Aos poucos, vai construindo sentidos que são internalizados pelas crianças e vão formando o sistema simbólico. Foi o que ele chamou de PROCESSO DE SIMBOLIZAÇÃO. O pensamento da criança começa por se caracterizar pelo sincretismo, ou seja, a lógica é binária. As respostas não seguem uma ordem lógica mas as justificativas ficam restritas às informações que estão a disposição no momento presente.

Exemplo: Se perguntamos a uma criança: "O que é chuva? Ela responde: Chuva é o vento. E o diálogo continua: Chuva e vento são a mesma coisa? Não. O que é chuva? Quando tem trovão. E vento, o que é? É chuva. Então é a mesma coisa? Não é igual... O que não é igual?

O vento. O que é vento então? É o céu.” Percebe-se que a criança vai respondendo sem relacionar sus respostas com situações mais distantes de seu momento presente, pois ela responde com base nas informações que dispõe. Aos poucos, seu pensamento se torna categorial, ou seja, capaz de fazer análise, síntese, generalização e comparação. O adolescente se torna capaz de compreender a realidade de forma objetiva – pensamento científico.

4. Constituição do eu:

O quarto campo funcional é aquele que se refere à constituição do EU, ou seja, á formação da subjetividade humana.

Inicialmente, o bebê se encontra em um estado de fusão com o outro. Quando falamos da relação mãe-bebê, parece haver uma indiferenciação entre os dois. Inclusive na relação corporal, é difícil pra o bebê perceber o que é próprio dela e o que do outro (Ex: Morde a mão e se assusta, pois não sabe que é dela). Quando aprende a falar e percebe que tem objetos que pertencem a ela , os objetos se tornam extensão de seu corpo. O MEU torna-se o EU. Por isso é difícil para a criança pequena entender o sentido de dividir ou emprestar seus pertences. Com o desenvolvimento, a criança vai se diferenciando do outro. Passa pela crise de oposição, por volta dos 3 anos, quando se torna arredia, irritadiça e quando usa com frequência a palavra NÃO. Essa é uma forma de se diferenciar do outro – processo saudável do desenvolvimento que leva o sujeito a constituir seu EU PSÍQUICO e seu EU CORPORAL.

O desenvolvimento segundo Wallon segue um ritmo descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, movimentos que provocam profundas mudanças em cada etapa vivida pela criança. Entre uma etapa e outra do desenvolvimento ocorrem conflitos que se instalam nesse processo e eles são propulsores do desenvolvimento. Eles podem ser conflitos internos ou originários de fatores orgânicos, relativos a maturação infantil ou podem ser resultado de desencontros entre o comportamento da criança e o ambiente exterior.

> “(...) O desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e

> entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio" (Galvão,2012,p.).

Assim pode-se dizer que o desenvolvimento da pessoa se dá numa construção progressiva em que se sucedem fases em que ora predominam aspectos afetivos, ora cognitivos.

Wallon atentou para o fato de que há essa alternância e também a predominância desses dosi aspectos cognitivo-afetivo. Por isso, Wallon falou sobre "predominância funcional" e alternância funcional. . Cada fase tem suas características próprias que estão ligadas aos recursos que a criança dispõe para interagir com o ambiente. Assim, a cada fase as crianças se utilizam mais de recurso afetivos – que representam a energia que se volta para si próprias – ou recursos cognitivos – quando a energia psíquica se volta mais para as questões de seu entorno.

Vemos, com essa breve exposição da teoria de Wallon, que a afetividade é um componente funcional que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento biológico-social de cada sujeito, sendo portanto impossível separá-la das questões de ordem cognitiva. Nossa defesa, que se alinha a perspectiva walloniana , se volta para a valorização da afetividade nas relações humanas e, portanto, nas relações que se estabelecem na família, nas redes sociais nas quais a criança se insere e, por conseguinte a escola não pode ficar de fora.

3. A disponibilidade ao outro: a afetividade na perspectiva da alteridade:

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, vimos que a afetividade se configura como constitutiva do sujeito. Neste tópico, veremos como a afetividade se organiza como uma postura de responsabilidade do professor, de disponibilidade ao outro-aluno, como uma forma de expressão da alteridade.

ALTERIDADE

É a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal (relação com grupos, família, trabalho, lazer é a relação que temos com os outros), com consideração, identificação e dialogar com o outro.

Ao desenvolvimento nos apontam para etapas às quais devemos estar atentos para uma melhor forma de lidar com as crianças ou preparar as atividades, a organização da rotina e do currículo. Entretanto educar também deve deixar espaços, brechas para o sujeito se expressar e ter o desejo de aprender e fazer descobertas. Nesse

contexto o aluno compreende que o mundo se transforma de acordo com aquilo que se pratica, por isso estará atento ao seu comportamento na sociedade, porque entende que suas ações tem reflexo direto nela. Nesse sentido Freire (2015) diz que a visão educacional não pode deixar de ser crítica da realidade opressora em que vivem os homens e como forma de lutar pela liberdade.

Neste ponto, a afetividade mostra seu papel fundamental no ensino das pessoas como seres humanos únicos. Os educadores precisam compreender que ensinar uma disciplina não é apenas repassar conteúdos, envolvendo, primariamente sua aplicação na vida. Além disso, podemos rever os sentidos da autoridade quando compreendemos – nessa postura de diálogo e acolhimento, que os alunos tem conhecimentos que se diferem dos do professor, mas que, no entanto não são menores ou menos importantes. Olhar a criança por esse ângulo é valorizar o ser discente, compreender que a docência não existe sem discência. Segundo Freire (2009),

> (...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma , estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro." (p.23)

Isso significa dizer que o ato de ensinar e aprender tem dois lados e se constitui como um processo de mão dupla. Ensinar não pode existir sem que o aprender também esteja presente. Neste sentido, as crianças e adolescentes são postos em uma posição não mais de submissão ou inferioridade, mas ganham importância na relação de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno.

Ainda sobre as relações de autoridade, Torres (2014) fala sobre a conquista da autoridade pelo respeito ao outro com a finalidade do reconhecimento das qualidades do sujeito que também nos proporcionará aprendizado e entendimento de que todos os seres humanos, independentemente da idade, nos transmitirá valores.

Levinás (1997) nos mostra que alteridade seria a disposição de se colocar no lugar do outro ao invés de tentar desqualificar o próximo com a intenção de se enquadrar em uma posição de superioridade. A autoridade sem diálogo enfraquece a possibilidade de alteridade na vida, pois poderá ser um empecilho para nos colocarmos no lugar dos outros.

A afetividade na relação entre adultos e crianças/ jovens é um bom caminho para que estabeleça entre os sujeitos, relações de autoridade com alteridade, ou seja, valorizando as singularidades e formas de expressão de cada um.

De acordo com Torres & Castro (2009) O olhar atento, a escuta arguta e a sensibilidade para parar ou seguir em frente são capacidades construídas na lida diária com as crianças a partir de uma postura reflexiva do professor. "A proximidade do outro é a significância do rosto"

(Levinás, 1977, p. 193). Quando Levinás nos fala sobre a proximidade de rostos quer nos apontar para o fato de que somos semelhantes e que possuímos algo em comum, ou seja, a própria humanidade.

Desta forma, compreendemos que a afetividade deve ser entendida como primordial nas relações professor aluno tanto quando olhamos pela perspectiva do desenvolvimento quanto na concepção de que somente pelo diálogo, acolhimento e disponibilidade ao outro será possível empreender uma relação de ensino aprendizagem que seja significativa para o aluno e uma relação entre adultos e crianças que se configurem como promotoras da emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon (in) LaTaille, Oliveira e Dantas (org) Piaget, Wallon e Vigotski: teorias psicogenéticas em discussão, Summus Editorial, SP: 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

KONDER, Leandro, 1936. Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010

LÉVINAS, E. (1997). Entre nós: Ensaios sobre a alteridade. (P. S. Pivatto, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes. (Trabalho original publicado em 1991)

ROSSETTI- FERREIRA, M.C Olhando na pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. (in) Colinvaux et al (orgs) Psicologia de desenvolvimento: reflexões e práticas atuais Casa do psicólogo SP: 2011.

TORRES, M. C. E. Infâncias contemporâneas e crise de autoridade. Rio de Janeiro: Sinergia, 2014. ISBN: 978-85-7947-227-5.

TORRES , M.CE. & CASTRO, L.R. Disponibilidade ao outro: construindo novas formas de autoridade entre adultos e crianças. Psic. da Ed., São Paulo, 38, 1º sem. de 2014, pp. 87-99.

GALVÃO, I . WALLON, Henri: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2012. ISBN 978-85-326-1402-5