



## **COGNIÇÃO, AÇÃO E EMOÇÃO: CAMPOS INTEGRATIVOS DA PRÁTICA DOCENTE EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA**

Ana Paula dos Santos Silva <sup>1</sup>  
Fernando César Bezerra de Andrade<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A Teoria Walloniana de constituição da pessoa nos mostra que somos seres constituídos psiquicamente por três campos funcionais: o cognitivo, o afetivo e o motor. Este estudo objetiva refletir sobre a importância desses campos funcionais como elementos que se integram e determinam a ação docente, sobretudo em situações de conflitos relacionais (violência, indisciplina e incivildades) na escola. Metodologicamente, realizamos 17 entrevistas semiestruturadas com docentes de uma rede municipal de ensino. Destacamos e analisamos neste trabalho, uma das 17 entrevistas (Professora 4 - P4), uma vez que seu relato nos permitiu uma análise mais categórica do objeto de estudo deste artigo. Os resultados de P4 nos evidenciaram que os campos funcionais wallonianos integram-se na prática docente de gestão das situações de conflitos relacionais na escola, enfatizando que, a depender da forma como cada docente percebe e vivencia esses campos em sua prática, eles podem determinar tanto suas ações como suas emoções, sejam para um parâmetro de positividade como de negatividade. Concluímos que docentes precisam reconhecer que tais campos fazem parte de sua constituição e que os mesmos não devem ser ignorados em sua prática pedagógica, pois integram e determinam as ações docentes, sendo, portanto, também uma importante ferramenta para a gestão dos conflitos relacionais na escola.

**Palavras-chave:** Teoria walloniana, Campos funcionais wallonianos, Conflitos relacionais na escola, Prática docente.

### **INTRODUÇÃO**

O docente carrega em seu ofício não apenas a tarefa de ensinar os conteúdos disciplinares pré-estabelecidos pelo currículo escolar, ele também é responsável por

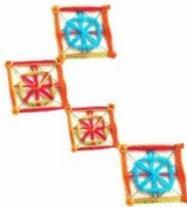
---

<sup>1</sup> Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [paulinha.ufpb@hotmail.com](mailto:paulinha.ufpb@hotmail.com);

<sup>2</sup> Doutor pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [frazec66@gmail.com](mailto:frazec66@gmail.com)

<sup>3</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>4</sup> Artigo resultante de Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação – PPGE/UFPB.



estabelecer relações sociais positivas para com seus alunos, bem como facilitar e mediar tais relações entre os discentes, já que essas interações, sendo positivas, podem possibilitar um desempenho escolar mais satisfatório nos alunos no que tange as suas

Aprendizagens (RIBEIRO, 2010; TASSONI; LEITE, 2011). Todavia, existem situações que podem afetar tais relações positivas, tal é o caso das situações de conflitos relacionais como a indisciplina, as incivildades e até mesmo a violência na sala de aula, a qual se torna crescente a cada dia, conforme dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar - PENSE, realizada pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

Independentemente da causa dos conflitos relacionais na escola, as estratégias para resolvê-los têm um papel determinante sobre seus efeitos, pois esses são fenômenos que interferem diretamente no clima emocional tanto dos alunos quanto dos professores, além de prejudicarem diretamente o clima social da sala de aula e a própria aprendizagem dos discentes.

Nesse contexto, a ação do docente tem um papel preponderante para o desfecho final desses conflitos. Assim, nas interações marcadas pelos conflitos relacionais em que haja a elevação de aspectos emocionais, compete ao docente tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-la, invertendo o sentido de sua ação, ou seja, ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional resultante da situação, deve procurar contagiar a classe com sua racionalidade, tentando compreender as causas de sua emoção, reduzindo seus efeitos (ALMEIDA, 2010). Percebemos, pois a importância da integração de elementos cognitivos, afetivos e motores como fatores determinantes da ação docente em contextos de violência e indisciplina. Esses campos (o cognitivo, o afetivo e motor), de acordo com Wallon (2007), constituem a pessoa e perpassam todas as nossas atividades diárias.

A pessoa, considerando a perspectiva walloniana, é vista como um ser completo. Para o autor, somos seres orgânicos e sociais, pois recebemos influência direta também do meio em que vivemos. Para Galvão (1995, p. 32) é possível “definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa”, estando as emoções e a afetividade na base do desenvolvimento desse indivíduo.

Nosso desenvolvimento psíquico, considerando a Teoria Walloniana, tem como base os elementos cognitivo, afetivo e motor, os quais em cada estágio de desenvolvimento encontram-se integrados, embora a cada estágio eles possam

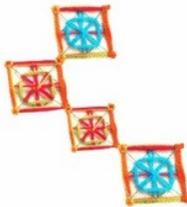


alternarem-se em função das habilidades a serem desenvolvidas naqueles estágios (MAHONEY; ALMEIDA, 2012), pois, assim como Piaget, Wallon também considera a maturação da pessoa por etapas sucessivas de desenvolvimento. Assim, “a dimensão temporal do desenvolvimento, que vai do nascimento a morte, está distribuída em estágios, cuja sequência é característica da espécie, embora o conteúdo de cada um deles varie histórica e culturalmente” (MAHONEY; 2004, p.15). Ressaltamos que temos uma pessoa completa a cada estágio de desenvolvimento, pois em todos eles os conjuntos cognitivo, afetivo e motor encontram-se na sua configuração.

Considerando a sequência evolutiva desses campos funcionais, temos primeiramente o desenvolvimento do campo afetivo, o qual servirá de base para o desenvolvimento do campo motor, seguido do cognitivo, os quais, conforme já descrito vão integrando-se ao longo do desenvolvimento da pessoa.

O Campo motor segundo Wallon (1997) e Mahoney (2004) é responsável pelos vários movimentos do nosso corpo, constituindo-se como um dos recursos mais importantes para a pessoa atuar no ambiente social, sendo, portanto nosso recurso de visibilidade social. Ele oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, além de suportar a nossa estrutura corporal, garantindo o equilíbrio do corpo, além de dar o apoio tônico para nossas emoções e sentimentos. Ademais, o campo motor constitui um recurso privilegiado para a construção do conhecimento (campo cognitivo), sendo, portanto, um recurso indispensável ao processo de diferenciação e de aprendizagem (MAHONEY, 2004). Logo, o campo motor é essencial aos demais campos (afetivo e cognitivo), pois é indispensável para a constituição do conhecimento e para a expressão das emoções e sentimentos.

Por sua vez, o campo cognitivo é responsável pelas funções intelectuais que possibilitam a pessoa adquirir conhecimentos sobre si e sobre o mundo que a rodeia, selecionar informações, comparar, em fim, explicar o que percebe no mundo considerando as relações de tempo, espaço e causalidade (AMARAL, 2004). Também é indispensável destacar a relação desse campo nos processos de aquisição e uso da linguagem, na memória, na capacidade de atenção, na imaginação, na aprendizagem, na solução de problemas dentre outros processos cognitivos necessários a adaptação e convivência do homem na sociedade. Percepção, memória, atenção, linguagem, pensamento e raciocínio são funções cognitivas inerentes a este campo.

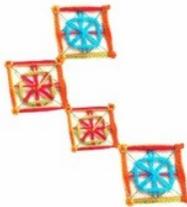


Já o campo afetivo é marcado pela presença dos sentimentos e das emoções que para Wallon são tratados de forma distinta: enquanto os sentimentos possuem um caráter mais longo e duradouro, as emoções são efêmeras e contagiosas (ALMEIDA, 2010). “As emoções são identificadas mais por seu lado orgânico, empírico e de curta duração; e os sentimentos, mais pelo componente representacional e de maior duração” (MAHONEY, 2004). Logo, esse campo indica o quanto somos afetados emocionalmente pelo mundo que nos rodeia, pois exterioriza através do ato motor as subjetividades, sentimentos, paixões e emoções. Para Prandini (2004, p. 33) “As emoções, consideradas base da afetividade, são processos orgânicos que motivam atividades do organismo”.

Assim, para Mahoney (2004) é no entrelaçamento com os campos motor e cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que nortearão nossas escolhas e decisões ao longo da vida. Desse modo, ele é nosso indispensável energizador e dar direção ao campo motor e cognitivo.

Logo, a partir da perspectiva walloniana de pessoa completa, a pessoa se constitui a partir da integração daqueles campos, não podendo ser pensada de forma separada. O afetivo, o cognitivo e o motor estão intimamente ligados, a todo instante, resultando em cada pessoa um ser único e individual. A pessoa, portanto é definida por essa individualidade, consequência direta de suas relações internas, comum a cada sujeito, e das situações de existência vivenciadas ao longo do seu desenvolvimento. Logo, cada atividade do indivíduo é resultado da integração do cognitivo, com o afetivo e com o motor (MAHONEY, 2004).

Considerando tal Teoria, em estudo de mestrado foi analisada a autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula. Em tal estudo tomamos como referencial teórico esse modelo epistemológico walloniano de constituição da pessoa completa a partir dos campos afetivo, motor e cognitivo. Este artigo, recorte desse estudo mais amplo, objetiva refletir sobre a importância desses campos funcionais como elementos que integram e determinam a ação docente, especificamente em situações de conflitos e violência na escola.



Tal reflexão mostra-se relevante, pois esses fenômenos (indisciplina, incivildades e violência) tendem a afetar negativa um desses campos, o afetivo, o que dada à integração desses campos (WALLON, 2007), podem comprometer a ação dos

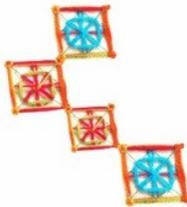
outros campos funcionais. Ademais, uma vez conscientes da importância desses campos em suas práticas docentes, poderão tornarem-se também autoconscientes de suas emoções negativas, especificamente em situações de conflitos relacionais, possibilitando uma autogestão mais eficaz dessas emoções.

Metodologicamente, foram entrevistadas 17 docentes do Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de João Pessoa, em entrevistas semiestruturadas. Foram coletadas informações sobre os três campos funcionais dos docentes (cognitivo, afetivo e o motor) em situações de conflitos relacionais na sala de aula. Tais entrevistas foram transcritas literalmente e submetidas à Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2009). Neste trabalho destacamos, em especial, a entrevista de P4, pois os dados nela coletados nos permitiram exemplificar de forma mais categórica a integração dos campos funcionais wallonianos na prática docente.

A partir da análise realizada a conclusão acerca deste trabalho é que docentes precisam reconhecer que tais campos estão presentes em suas ações e práticas cotidianas, e que na escola esses campos fazem parte da prática docente, estando um determinado a ação do outro, a depender da forma como cada um percebe e vivencia esses campos. Portanto, evidenciamos que, dada esta integração dos campos funcionais, o cognitivo pode modificar o afetivo, assim como, o afetivo pode modificar o motor, e assim sucessivamente.

## **METODOLOGIA**

Os dados aqui analisados foram coletados por entrevistas semiestruturadas, tendo por base a concepção de Minayo (2008), com 17 docentes (identificados com a letra P e respectiva numeração a partir da ordem das entrevistas). Considerando os campos funcionais wallonianos, elencamos as categorias para a entrevista: 1) identificação dos conflitos relacionais vivenciados pelos educadores e suas percepções sobre a origem desses conflitos (cognitivo); 2) emoções negativas experimentadas por docentes ao vivenciarem esses conflitos (afetivo); 3) suas ações diante desses conflitos,



considerando suas emoções negativas (motor), sem esquecer a integração de tais campos (PRANDINI, 2004; MAHONEY, 2012), objeto de análise deste artigo, pois a separação dos mesmos é feita apenas para fins didáticos.

Para a realização das entrevistas elaborou-se um roteiro que foi testado em estudo piloto com 12 docentes do Ensino Fundamental de escola pública. Seguidamente se realizaram 17 entrevistas com docentes de duas outras escolas públicas do Ensino Fundamental, em seus dois níveis. O conteúdo das entrevistas, transcritas literalmente, foi categorizado e submetido à análise da enunciação (BARDIN, 2009), interpretado a partir da literatura científica sobre emoções e afetividade na sala de aula (ALMEIDA, 2010; GALVÃO, 1995; MARCHESI, 2008; WALLON, 2007). Neste artigo, analisamos com maior ênfase, a entrevista de P4, a qual, com seu relato, nos permitiu refletir de forma mais categórica a integração dos campos funcionais wallonianos em prol de uma gestão mais eficaz nas situações de conflitos relacionais na sala de aula e das emoções negativas docentes.

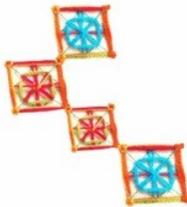
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **INTEGRAÇÃO DOS CAMPOS FUNCIONAIS WALLONIANOS NA AÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

Sintetizamos neste artigo, a considerar os campos funcionais wallonianos afetivo, cognitivo e motor, a integração desses campos como fator determinante na ação docente, sobretudo para uma ação e uma gestão mais competente da indisciplina e da violência na escola.

Silva (2014) e Silva e Andrade (2015) presumem que o modelo walloniano é um modelo cíclico, uma vez que a atividade de um campo, por exemplo, o afetivo, impulsiona outro campo, o exemplo o motor, assim como nossos pensamentos também podem interferir em nossas ações e pensamentos, conforme também destacou Mahoney e Almeida (2012):

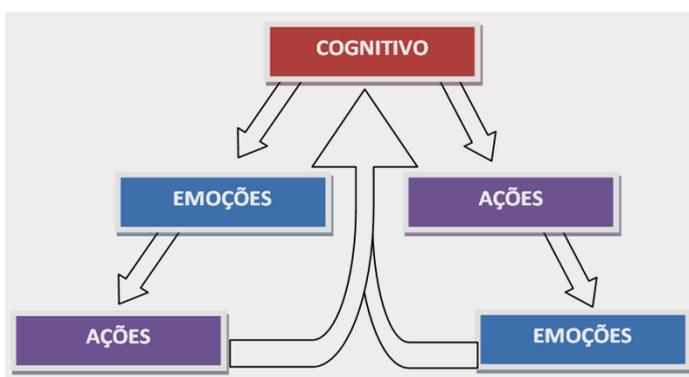
Uma das consequências dessa integração é que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no



quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (p.15).

Logo, ao pensarmos na prática docente seguindo esse modelo, precisamos considerar essa dinâmica que envolve o entrecruzamento desses campos. Sendo o modelo cíclico, implica dizer que assim como as emoções determinam ações e pensamento no adulto, seus pensamentos também podem interferir suas ações e emoções. É tanto que, de acordo com Mahoney (2004, p.18), “o conjunto cognitivo oferece as representações, que são recursos mentais para organizar a experiência”. A Figura 1 abaixo busca representar essa ideia.

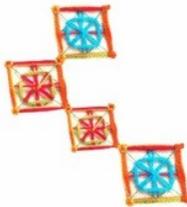
**Figura 1:** Modelo de entrecruzamento dos campos funcionais walloniano.



Fonte: Silva (2014); Silva e Andrade (2015).

Nesse sentido, é importante enfatizar que considerando esse entrecruzamento dos campos funcionais wallonianos nas situações de conflitos relacionais na sala de aula, a forma como os docentes pensam esses conflitos e as emoções que deles resultam podem determinar suas ações e vice-versa.

Observamos nos dados das 17 docentes entrevistadas, no que tange à percepção das professoras em relação à origem dos conflitos em sala de aula, que, para elas, em sua maioria, o problema tinha sua origem no contexto familiar e socioeconômico, ultrapassando, neste caso, os limites de suas intervenções. Na medida em que o problema foi percebido como externo, as educadoras, provavelmente, não se sentiam implicadas no fenômeno e viam reduzidas às possibilidades de sua intervenção para solucioná-lo. Como resultado dessa percepção, tivemos várias educadoras que afirmaram sentirem-se impotentes e frustradas em relação aos alcances de sua intervenção pedagógica. Como consequência emocional primária, encontramos



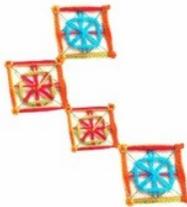
profissionais, em sua maioria, tristes (15 das 17 docentes). Logo, percebemos que a forma com que elas pensavam o problema dos conflitos em sala foi determinante

especial de suas emoções negativas (sentimentos de frustração, impotência, tristeza etc), tendendo a limitar também suas ações (nada poderiam fazer, pois não podiam intervir no contexto familiar das crianças).

Por sua vez, uma das educadoras (P4) percebeu que suas emoções negativas, dentre elas a tristeza, poderia contribuir para a qualidade de suas ações. Tal educadora enxergou suas emoções negativas como elemento de automotivação. Citaremos mais demoradamente a sua fala, a qual nos revela que mesmo diante da tristeza, da revolta e da impotência, a mesma buscava motivar-se, tomando essas emoções como elementos de propulsão para suas ações e também como crescimento (aprendizado) para sua experiência profissional.

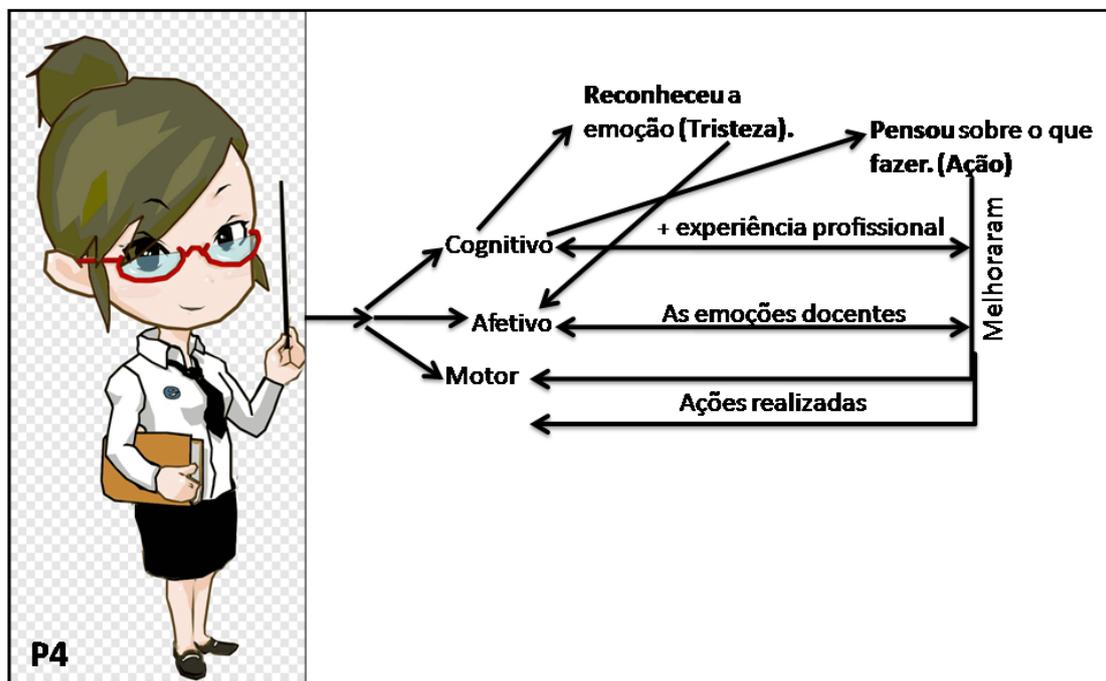
Procuo aproveitar esse momento da tristeza. Como é que eu vou trabalhar esse momento da tristeza? O quê que eu posso fazer? Ir em busca de atividades, de coisas que melhore essa tristeza. Procurar outros caminhos, outras atividades, outras coisas que façam com que eu me sinta que eu fiz alguma coisa; buscando ajuda, fazendo tarefas com os meninos de valores, falando sobre... Até aproveitar o próprio o assunto que o aluno expôs para turma e trabalhar a violência, a violência física, e orientar; então; e já me sinto bem em ter participado, de ter pego aquele assunto, orientar, escutar, fazer o momento da conversa, do desabafo. Então, essa tristeza, ela diminui quando eu tô [sic] participando, quando eu tô [sic] assim... “Não. Vou pegar essa tristeza e então vou tirar o lado bom, eu cresci, foi mais uma experiência, eu não tinha vivido isso aí ainda, então me deparei com esse assunto, agora eu tirei o lado do crescimento”. [...] Procuo motivação dentro ou fora da escola. Algo que me incentive a continuar o meu trabalho. Algo que “Não! Vale a pena... Eu continuar.”

Notamos em P4 um exemplo de autogestão emocional positiva na perspectiva walloniana, demonstrando o quanto um campo interfere no outro. A partir do campo cognitivo, a educadora identificou sua emoção negativa (a tristeza – [campo afetivo]); em seguida, ela, a partir do campo cognitivo, pensou (campo cognitivo) sobre essa emoção e o que fazer com ela (“*Como é que eu vou trabalhar esse momento da tristeza? O quê que eu posso fazer?*”). Por fim, a partir do campo motor, buscou uma ação (“*Ir em busca de atividades, de coisas que melhore essa tristeza. Procurar outros caminhos, outras atividades [...]*”).



De maneira diferente das outras educadoras que não conseguiram integrar esses três campos de forma positiva diante dos conflitos em sala de aula – já que, a maioria das educadoras teve dificuldade para pensar as próprias emoções e o que fazer com elas, a exemplo de P12 (“*Eu não posso fazer nada com a tristeza, apenas sentir*”) –, P4 conseguiu integrar esses campos e, a partir de uma percepção positiva da emoção negativa, conseguiu autogerir suas emoções, reduzindo, inclusive seus efeitos desgastantes no campo afetivo (“*e já me sinto bem em ter participado, de ter pego aquele assunto, orientar, escutar, fazer o momento da conversa, do desabafo. Então essa tristeza, ela diminui quando eu tô [Sic] participando*”). A Ilustração abaixo busca demonstrar tal integração, considerando a experiência de P4 nas situações de conflitos relacionais na sala de aula:

**Figura 2:** Integração dos campos funcionais wallonianos na prática docente em situações de conflitos relacionais na sala de aula – O exemplo da Professora 4 – P4



Fonte: A autora.

Logo, o relato de P4 nos enfatizou o quanto os campos funcionais wallonianos integram-se na prática docente, e nas situações específicas de conflitos relacionais como violências, indisciplinas e incivildades, a depender da forma como o docente percebe e vivencia o campo afetivo, esse pode determinar suas ações na gestão desses fenômenos, tanto de forma positiva, como vimos em P4, como de forma negativa como podemos



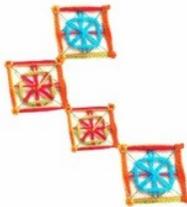
verificar em P12, a qual afirmou nada poder fazer com a tristeza, apenas senti-la, reafirmando seu estado de impotência diante da emoção negativa, diferente, conforme vimos de P4. É possível perceber, portanto, que a forma como cada um vivencia esses campos em sua prática docente pode acentuar a vivência de emoções positivas ou negativas nos docentes, bem como determinar suas ações. Reconhecer, portanto, a ação integrada desses campos na prática educativa, em especial em situações de conflitos relacionais, pode contribuir no reconhecimento das emoções negativas vivenciadas nessas situações, não apenas como elementos fíndos, mas como elementos impulsionadores também de ações positivas em prol de mudanças comportamentais em relação à violência, indisciplina e incivildades no meio escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse estudo buscamos refletir sobre a integração dos campos funcionais wallanianos na prática docente, especificamente em situações de conflitos relacionais na sala de aula.

Metodologicamente, a partir de dados coletados com entrevistas semiestruturadas com docentes da Rede Municipal de João Pessoa podemos observar no relato de uma das entrevistadas (P4) o quanto a integração desses campos funcionais (cognitivo, afetivo e o motor) podem determinar suas ações e seus sentimentos. Apesar de sentir uma emoção negativa (a tristeza) predominante em seu campo afetivo, a educadora percebeu (ação perceptiva do campo cognitivo) que poderia modificar tal emoção com ações (campo motor) que possibilitasse a mudança daquele cenário de conflito relacional vivenciado. Ou seja, a tristeza, uma emoção negativa do campo afetivo, foi utilizada como elemento de automotivação para uma ação em prol da mudança do cenário vivenciado, demonstrando que a forma como cada docente vivencia esses campos pode determinar suas ações nas situações de conflitos relacionais no âmbito escolar, bem como as emoções vivenciadas a partir de tais ações.

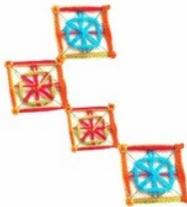
Concluimos, pois, que docentes precisam desenvolver um processo de autoconhecimento em relação a esses três campos, compreendendo o quanto eles integram e determinam suas ações na prática docente, especificamente nas situações de conflitos relacionais na sala de aula.



Compreender que somos seres completos, nos aspectos cognitivo, afetivo e motor, e que esses aspectos são elementos que podem determinar ações docentes positivas ou negativas, torna-se, portanto um elemento indispensável a prática docente, pois dada a integração desses campos, tal compreensão pode prevenir a vivência de emoções negativas, as quais tanto dificultam a gestão dos conflitos relacionais na sala de aula, como também deterioram as relações sociais entre professor e aluno, trazendo sérios prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e social do educando.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8. ed Campinas: Papirus, 2010.
- AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorical. In MAHONEY, Abigail Alvarega; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Layola, 2012. P.51-58.
- \_\_\_\_\_. A Constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Layola, 2004. P.77-94.
- BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 2009.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- INSITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Leyola, 2012.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Layola, 2004. P.13-24.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Leyola, 2012. P. 9-18.
- MARCKESI, Álvaro. **O Bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Trad. Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artimed, 2008.
- MINAYO, Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.



PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A Constituição da pessoa: integração funcional. In MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Layola, 2004. P.25-46.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. Afetividade na relação educativa. In **Estudos de Psicologia**. Campinas, N. 27, V.3, P. 403-412, jul. set, 2010.

SILVA, Ana Paula dos Santos. **Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Ana Paula dos Santos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Autogestão docente de emoções negativas e gestão de conflitos relacionais na sala de aula: um olhar à luz da epistemologia walloniana**. In Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis, 2015.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981. (Última edição publicada em 2007).