

Rousseau X Wallon: a utopia reflexiva de Rousseau retratada pela afetividade de Wallon

André Luiz Furlan Antigo*

Lourival José Martins Filho**

Introdução

O presente artigo apresenta dois autores que tiveram grande repercussão em suas épocas devido à opinião controversa de uma sociedade na qual cidadãos pensavam e agiam de acordo com seus interesses individuais. Rousseau (1712-1778), em sua época, transcendia as luzes de seu século com ideias que se tornaram polêmicas por não estarem de acordo com a sociedade vigente. Enquanto Wallon (1879-1962) transgrediu a moralidade de como educar um indivíduo de forma completa através da afetividade. Um paradoxo entre os autores revela, na contemporaneidade, o viés da educação do sujeito moral e afetivo decorrente de uma sociedade insólita.

O objetivo deste artigo é promover uma reflexão sobre estes dois pensadores, a partir de um estudo bibliográfico, considerando que cada um traz um cerne diferente que se entrelaça na visão de Wallon sobre Rousseau, pelo qual tinha uma indômita e curiosa admiração.

O texto apresenta, na primeira seção, uma breve biografia de Rousseau, com destaque para proposituras sobre o que acreditava ser uma sociedade justa através do papel do homem e da mulher, construindo, então, o indivíduo proeminentemente completo nas suas funções sociais.

Em outra seção, é apresentado Wallon nas suas conjecturas morais e afetivas. O autor seguirá um caminho da psicogênese da afetividade que impulsiona e molda o indivíduo com valores morais inalienáveis e indissociáveis, favorecendo a construção de sua teoria da pessoa completa.

* Mestrando -PPGE - Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, Centro de Ciências da Educação/FAED.

E-mail: andreluizfurlan@gmail.com

** Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, Centro de Ciências da Educação/FAED.

E-mail: lourivalfaed@gmail.com

Por fim, contextualiza-se o olhar de Wallon sobre Rousseau em uma crítica afetuosa de um admirador que questiona o sujeito por trás das palavras escritas em seus devaneios.

Rousseau

Soëtard (2010, p. 28), ao apresentar a obra de Rousseau, afirma: “Se a educação é, efetivamente, uma questão de amor, a cada instante se corre o risco de asfixiar a criança com excesso de afeto”. Para Rousseau, seria indispensável que o amor permanecesse dentro dos limites de uma atitude de fé naquilo que estaria predisposto no que caracterizaria a intenção do estado de natureza e na intencionalidade produzida para a criança.

O autor de *Emílio ou da Educação* corrobora, ainda, que o processo da afetividade deveria seguir um modelo que incluiria exercitar o corpo e os sentidos, em seguida, o espírito e o juízo. Logo, depois de reunir todas estas faculdades, a finalização do “modelo homem” corresponde ao ser ativo e pensante; para concluir o homem, só restaria fazer um ser amoroso e sensível (SOËTARD, 2010).

Aperfeiçoar a razão pelo sentimento pode ser observado em vários momentos da obra de Rousseau, mas destaca-se que o pensador se contradiz em vários pontos, como num ímpeto à reflexão crítica.

Os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros e sim para serem espalhados pela terra que devem cultivar. Quanto mais se juntam, mais se corrompem. As enfermidades do corpo, bem como os vícios da alma, são a consequência infalível dessa aglomeração excessiva. De todos os animais, o homem é o que menos pode viver em rebanho. Homens juntados como carneiros pereceriam dentro de pouco tempo. O hálito do homem é mortal para seus semelhantes; isso não é menos verdadeiro no sentido próprio do que no figurado (ROUSSEAU, 1995, p. 32).

Rousseau introduz sempre um juízo crítico sobre a sociedade e os atores que fazem parte dela, o que também aborda em *Emílio*, que, embora redundante, às vezes, ao se colocar como um homem completo pode escolher seu preceptor e fazer com seu aluno o que considera um modelo correto para a sociedade. A ideia de elaborar o *Emílio* contemplou grande notoriedade social, a qual abarca uma proposição ousada para o sistema heterogêneo.

Expondo com liberdade meu sentimento, tenho tão pouco em vista ser ele irresponsável que junto sempre minhas razões, a fim de que as pesem e me julguem: mas, embora não queira obstinar-me em defender minhas ideias, não me creio por isso menos obrigado a propô-las, porquanto as máximas acerca das quais sou de opinião contrária à dos outros não são indiferentes. São máximas cuja verdade ou falsidade importa conhecer e que fazem a felicidade ou a infelicidade do gênero humano (ROUSSEAU, 1995, p. 8).

Um autor como Rousseau, em sua utopia, consegue encontrar fragmentos de reflexões críticas nas quais colocam o ser humano como vítima de uma sociedade manipuladora. A educação vem como um caminho pelo qual o ser humano seria definido de acordo com os objetivos moralmente propostos.

Rousseau logo se denomina “um homem de paradoxos” (SOËTARD, 2010 p. 11), ao invés de permanecer como um “homem de pré-conceitos”, já que acredita contrapor a crítica da crítica sob uma ótica da época que traz na atualidade raízes ainda profundas e enraizadas na sociedade.

Na época que Rousseau escreveu *Emílio*, já eram abundantes as escritas sobre educação, mas a sua visão tornou-se um grande paradoxo na teoria-prática do modelo proposto por ele em seu livro.

A obra de Rousseau e, sobretudo *Emílio*, é efetivamente um ponto de encontro das grandes correntes e contracorrentes da época, as mesmas que, de fato, não haviam cessado de trabalhar em profundidade o pensamento ocidental, desde suas origens platônico-cristãs. Necessidade e liberdade, coração e razão, indivíduo e Estado, conhecimento e experiência: cada termo destas antinomias encontra alimento no *Emílio*, publicado em 1762. Rousseau continua sendo um produto genuíno do Século das Luzes, mas seu racionalismo coabita abertamente, nele, com seu adversário de sempre (SOËTARD, 2010, p. 16, grifo nosso).

Já no tempo da Revolução Francesa, os que organizavam a instrução pública, mesmo que tenham pago tributo a Rousseau, experimentaram as maiores dificuldades ao integrar, em seus projetos, os esquemas de *Emílio* que eram, antes de tudo, considerados como um modelo de educação privada (SOËTARD, 2010).

Em sua crítica, Rousseau traz luz ao papel da criança no processo educativo em que a prática somente teria sentido a partir de um propósito epifânico do ato educativo. Em seu livro *Emílio ou da Educação*, propõe:

Nascemos sensíveis e desde nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Mal tomamos por assim dizer consciência de nossas sensações e já nos dispomos a procurar os objetos que as produzem ou a deles fugir, primeiramente segundo nos sejam elas agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e, finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constrangidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas são aquilo a que chamo em nós a natureza (ROUSSEAU, 1979, p. 13).

Se nascemos “puros” e vamos nos corrompendo à medida que a sociedade nos manipula com uma educação dominante, na visão de Rousseau existe uma tendência para que o ser humano se torne sempre “impuro”, portanto, incompleto na sua pureza natural.

Para o autor, seria preponderante que a educação na infância fosse isenta de qualquer estímulo que não fosse natural e que a consciência social seria assumida, posteriormente, nos moldes de um preceptor coexistindo em um ideal completo na vida adulta, quando este estaria em um casamento entre um homem e uma mulher.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado do homem; e quem quer seja bem educado para esses, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar (ROUSSEAU, 1979, p. 17).

Ainda na visão de Rousseau, o homem tem uma posição privilegiada, enquanto qualifica a mulher como dependente e inferior a ele, tendo seu papel de acordo com as normas morais estabelecidas pela sociedade da época. “Ensinaí primeiramente as crianças a falarem aos homens; saberão falar às mulheres quando for preciso” (ROUSSEAU, 1979, p. 45). Logo, para o autor, o conceito da mulher e o futuro ideal para casamento entre um homem e uma mulher segue em moldes preestabelecidos como um modelo imposto desde criança.

Rousseau tem várias obras de grande relevância que contribuem para tecer reflexões sobre o sujeito, o ser social e o ideal de como o indivíduo deveria agir em seu desenvolvimento moral através de um comportamento previamente definido. Mas alusões em concepções sociais em sua época, poderiam ser controversas e severamente punidas e, por isso, Rousseau enfrentou grandes dificuldades em sua trajetória. Nascido em 1712, em Genebra, filho de um relojoeiro, Isaac Rousseau, e de Suzanne Bernard, que faleceu logo em seguida, então no dia 7 de julho do mesmo ano (SOËTARD, 2010). Seu pai, em 1717, teve de vender a própria casa e ir morar em um bairro pobre, por problemas financeiros. Ainda, dentre sua biografia cabe ressaltar a figura de Robison Crusóé que influenciou muito Rousseau em suas reflexões pedagógicas.

Em 1722, por um desentendimento com um militar, Rousseau é obrigado a se expatriar e segue para Nyon, ficando tutelado por um pastor chamado Lambercier, retornando para Genebra em 1724.

No ano de 1728, Rousseau foge de Genebra, recebendo abrigo do pároco de Confignon, convertendo-se ao catolicismo em Turim, abjurando o protestantismo e, neste período, ele trabalha como lacaio e secretário em várias casas. Poucos anos mais tarde, Rousseau passa a lecionar música, entra para o coral da Catedral de Annecy e começa sua jornada para a vida de escritor, viajando pela primeira vez à Charmettes. Em 1738, organizou seu *Magasin d'idées* (SOËTARD, 2010).

A vida de Rousseau se consolida na sua própria trajetória como um paradoxo, um homem em busca do incompreensível, acumulando referências de homens violentos e traumas e expectativas frustradas no papel da mulher em sua vida. Contudo, sempre segue a frente trilhando novos caminhos e redesenhando os “velhos”.

No ano de 1744, retornando à Paris, Rousseau se une com Thérèse Levasseur, com quem tem cinco filhos que são “rejeitados” e deixados em asilos. Nesta época, surge a ópera *Les Muses Galantes*, escritas pelo autor, bem como sua dissertação sobre a música moderna. Rousseau escreve vários artigos sobre mulheres, desigualdade, economia e política. Em 1759, inicia a escrita do Livro *Emílio* e o publica em 1762, tendo sido rejeitado e queimado. O autor, denunciado na Sorbonne, é preso. Rousseau refugia-se em Neuchâtel, mas logo, em 1763, é publicada a carta a Beaumont, arcebispo de Paris, defendendo *Emílio* (SOËTARD, 2010).

As publicações, quando não estavam de acordo com a proposta dos nobres e da igreja, na época, eram por vezes condenadas. Em 1765, *Cartas Escritas da Montanha* foi condenado em Haia e Paris e a casa de Rousseau é apedrejada em Môtiers, somado a

sua expulsão da ilha de Saint-Pierre, recebendo passaporte provisório (SOËTARD, 2010).

Na trajetória de sua biografia, é significativo como se consolida um extremo entre a prática religiosa e escritas que viriam a causar um forte impacto nas incontroversas sugestões sociais que o autor promoveu.

Na década de 1770, o autor escreve com mais afinco no intuito de defender seu legado e suas ideias, surgem, então, os diálogos *Devaneios do caminhante solitário*.

Rousseau encerra sua trajetória em 1778, quando falece sem terminar a escrita dos devaneios, mas consagra suas obras para a posteridade, como havia planejado (SOËTARD, 2010).

Wallon

Henri Wallon, um homem em seu viés observador, intuitivo e clínico, dedicou-se em compreender o problema da gênese do espírito. Tido muitas vezes pelo jargão “psicólogo da infância”, seria mais coerente propor que sua psicologia geral seria a concretude da psicologia genética que antecipa a da infância (ZAZZO, 2017).

As atividades, para Wallon, no campo cognitivo foram alicerçadas pelo movimento, pela afetividade, pela inteligência e pela pessoa. Como citado na obra *Psicologia e educação*, vale ressaltar que:

Para acompanhar a leitura feita por Wallon é preciso um esforço para escapar de um raciocínio dicotômico, que fragmenta a pessoa (ou motor ou afetivo; ou afetivo ou cognitivo), na direção de um raciocínio que aprenda a pessoa como se constituindo destas dimensões em conjunto. Essas dimensões estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma totalidade responsável pelos comportamentos daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias (MAHONEY, 2006, p. 12).

O método de análise de Wallon consiste em fazer uma série de comparações analisando o fenômeno em suas várias determinações, como as orgânicas, neurofisiológicas, sociais e as relações entre estes fatores, caracterizando, assim, um contexto multidimensional em um processo integrado constante.

Wallon corrobora, em suas obras, sobre a importância da afetividade, como estar em um processo que denominou de *meio* e na capacidade do ser humano ser afetado pelo mundo através deste meio, e as sensações propiciadas podem ser positivas ou

negativas. Logo, causa uma reação ao indivíduo despertando atividades internas ou externas. Um sentimento cognitivo, uma paixão de autocontrole ou a emoção através da afetividade podem ser caminhos, conceitos, princípios e direções propostas pelo autor.

Dentre vários movimentos oriundos de instabilidades políticas, guerras, entre outros, Wallon buscou permear uma concepção dialógica ousada ao ponto de contribuir, junto de Langevin, com o mais completo projeto de reforma do ensino francês. O projeto Langevin-Wallon, embora não implementado, abarca uma reconstrução democrática na França a partir da educação e os autores abordam, ainda, que:

A reforma de nosso ensino deve ser a afirmação em nossas instituições do direito de nossos jovens a um desenvolvimento completo... Ela se deve proclamar e proteger o direito de todas as crianças, de todos os adolescentes à educação. Esta tomará por base o conhecimento da psicologia dos jovens e o estudo objetivo de cada individualidade (GRATIOT-ALFANDÉRY, 1994, p. 3, tradução nossa).

Wallon projeta o sujeito completo e, nesta proposição, critica o modelo tradicional de ensino, construindo novas possibilidades para a reflexão educativa de forma implícita e explícita no projeto Langevin-Wallon.

Segundo Wallon (2017, p. 136-137), tudo se modula diante da afetividade:

É indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade mais ardente, em que continuam a operar certas reações, pelo menos vegetativas, da emoção. Também não deixam de ser a redução da emoção atualizada por outras influências. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que permanecem à vida orgânica a postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa.

De acordo com Salla (2012 apud ALMEIDA, 2012, p. 5-6), a ideia de Wallon é de que “a pessoa é resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento”. E é este conjunto que vai interferir nos processos subsequentes. Vai sinalizar, por exemplo, como os mundos interno e externo nos afetarão através do campo afetivo, por meio de emoções, dos sentimentos e das paixões. “Para Wallon, os acontecimentos à nossa volta estimulam tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental, interferindo no desenvolvimento humano”. Ainda, corrobora que somos seres integrados, “portanto,

informações e acontecimentos que nos afetam e fazem sentido, ficam retidos na memória com mais facilidade”. Contudo, cabe ressaltar que a construção de sentido passa pela afetividade, então, será difícil reter algo novo quando este não nos afeta significativamente.

Rousseau por Wallon

Wallon começou a publicar suas obras em meados de 1925, quando existia um impasse no tema da psicologia da criança, reflexo da longa trajetória que se fazia a partir das obras de Rousseau (ZAZZO, 2017).

Rousseau, que viveu de 1712 a 1778, trazia uma tradição de mentalidade heterogênea, a qual existia uma ruptura do mundo da criança e do mundo adulto, duas mentalidades distintas.

Na introdução do livro, intitulado *A evolução psicológica da criança*, Zazzo (2017, p. 12) menciona que, para Wallon, “a sua primeira e a sua mais profunda tendência é assimilando-a a si que o adulto pretende penetrar na alma da criança. E esta pretensão é vã: deste modo, não descobrirá na criança mais que uma projeção de si mesmo”. Wallon começa, então, a repensar e se opor a práticas de ideologia históricas, principalmente na questão da oposição da criança ao adulto, como exemplo, a teoria do homúnculo¹ e a criança como uma “tábula rasa”.

Existe, neste diálogo indireto entre autores, um importante cerne sobre o qual se destaca a natureza social do indivíduo.

Wallon é particularmente sensível à oposição constante que Rousseau estabelece entre natureza e sociedade e em diferentes ocasiões, ele demonstra que a noção de “natureza” é ambígua em Rousseau. “Onde está a natureza, nas coisas ou nas consciências?” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 27).

Wallon se dedica a analisar na obra de Rousseau as ambiguidades que se confundem em meio às observações demasiadamente profundas e às verdades precisamente profundas (WALLON, 2010). Faz notar-se que “mestre e aluno são seres puramente imaginários” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 1994, p. 8, tradução nossa) que Rousseau cria como demonstração. Assim, por mais chocantes que alguns processos possam parecer, é necessário lembrar que essas práticas são todas fictícias.

¹ A teoria do homúnculo era a visão da criança como uma redução do adulto.

Para Wallon, Rousseau traz sua própria afetividade personificada nas palavras de seus textos, muitas vezes incompreendidos pelo leitor nas incongruências paradoxais do autor.

Esse dinamismo da vida psíquica, Rousseau o marca nos comportamentos afetivos, passionais, morais, ainda mais claramente do que o comportamento intelectual. É de uma sensibilidade comum que várias emoções procedem. É o amor de si mesmo que está na origem das relações com os outros. As circunstâncias, a imaginação, a opinião é a causa dessas diferenciações. Esses três tipos de influências se combinam, opondo-se, controlando-se mutuamente, resultando em estados variáveis de equilíbrio ou desequilíbrio que tornam o indivíduo um ser livre ou escravizado (WALLON, 1968, p. 80, tradução nossa).

Segundo Wallon (1968), Rousseau detém um único princípio da atividade e da moralidade humana: a busca pela felicidade pessoal e, em última instância, a sensibilidade primitiva. Ainda para o Wallon, existe um grande esforço de interpretação dialética em uma concepção dedutiva e mecanicista da vida psíquica.

Um princípio domina a pedagogia de Rousseau: uma criança não é um adulto e não deve ser tratado como um adulto por adultos. Ele tem à sua frente vários passos a serem dados. Se um recém-nascido tivesse estatura e a força de um adulto, ele seria "um idiota completo" que não seria nem mesmo ciente de si mesmo. Essa ideia de que de tempos em tempos o desenvolvimento da criança em estágios sucessivos é muito claramente afirmado por Rousseau (WALLON, 1968, p. 56, tradução nossa).

Na leitura de *Emílio*, por Wallon, prevalecem as avaliações positivas das ideias de Rousseau, como criticar e acabar com a escola jesuítica; apresentar argumentos aceitos pela psicologia do século XX são méritos apreciáveis a que se juntam o “espírito dialético” e “a ressonância materialista incontestável” (TAAM, 2007, p.75)

Contudo, Wallon se preocupa com o futuro da criança em ter seu direito sacrificado. Segundo a contribuição de uma autora francesa sobre a crítica de Wallon a Rousseau,

Numa “evocação patética”, escreve: “Devolvemos o medo ao homem feliz de qualquer idade, que mesmo que ele seja bem cuidadoso, ele não morre sem tê-lo sentido”. Daí um segundo princípio afirmar que “todo ensino seja aceito com prazer, que ele seja esperado, desejado, que ele responda a uma necessidade, a

uma curiosidade, à solução de uma dificuldade vivida pela criança” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 26-27).

Wallon propõe que o que era mais genuinamente revolucionário em Rousseau é sua maneira de pensar, sua sensibilidade para oposições: ele gosta de paradoxos que se opõem à opinião comum, ele é atento aos contrastes que trazem diversidade e mudança, ele se concentra em contradições que estimulam a reflexão e antagonismos que geram ação... Ele tem uma mente dialética, embora ele ainda não use a dialética como método de investigação e explicação (GRATIOT-ALFANDÉRY, 1994).

Ambos nobres, da corte, “burgueses anarquistas” que desafiaram o tradicional de sua época. Perseguidos, refugiados, mas convictos de suas ideias e perseverantes na escrita.

Wallon acrescenta na sua análise sobre a utópica concepção de Emílio na obra de Rousseau:

Existem algumas ambiguidades confusas, ao lado de observações profundas e verdades fortes. E primeiro, que livro é esse? De acordo com seu título, um romance; de acordo com o subtítulo um tratado sobre educação. A natureza híbrida da estrutura é reconhecida pelo próprio autor: Eu sei que em empreendimento como esses (escrever um tratado sobre educação), o autor, sempre à vontade nos sistemas que está dispensado de colocar em prática, facilmente dá muito belos preceitos impossíveis de seguir, e que, por falta de detalhes e exemplos, o que ele mesmo diz ser praticável permanece inútil quando ele não mostrou a aplicabilidade (WALLON, 1968, p. 55, tradução nossa).

Enquanto um se manifesta nas conjecturas orgânicas e sociais, outro faz isso na utopia crítica, mas ambos, segundo a afetividade de Wallon, são defensores de uma sociedade mais justa.

Um traz um olhar para o outro, o qual traz um olhar para dentro de si que se resplandece diante de um espelho no qual um nobre, empobrecido de afeto e com crises intelectuais, grita por um método educativo mais eficiente em futuras gerações.

O calor da fogueira, o escárnio e perseguições não amedrontam ambos os autores destinados a fazer a diferença na educação, mesmo se contradizendo; nesta incompreensão de saberes o fazem reflexivos até em gerações na contemporaneidade.

Contudo, o nobre médico, filósofo, político teria um caminho mais adequado para alicerçar a individualidade concreta das crianças em sua projeção constante do eu

biológico-social. A pessoa completa pela sua trajetória dentro da proposta do materialismo dialético de Wallon.

O materialismo dialético não conhece a causalidade com sentido único, mas demonstra como o efeito se torna causa capaz de modificar-se a si mesma e de engendrar também toda uma série de situações continuamente variáveis que tendem a resolver-se em equilíbrio apropriados e frequentemente novos (TAAM, 2007, p. 72).

Logo, a crítica de Wallon contribui para que teorias do homúnculo, de preservação do estado natural da criança, sejam devidamente esclarecidas diante de uma nova reflexão dialética proposta neste artigo.

Considerações finais - Wallon x Rousseau

Os apontamentos propostos neste artigo buscaram ampliar a compreensão da visão de Henri Wallon sobre a escrita de Rousseau, o qual nos auxiliou a descobrir novas problemáticas importantes e reflexivas na primeira infância e o quanto isso pode ser manipulado ou direcionado quando há intervenções. A contradição de Rousseau se torna notória, a ambiguidade sobre sua ótica nas relações de infância e feminina, sobretudo do “Homem social” em sua completude, abarcam a gravidade que há nas estruturas sociais ainda preestabelecidas na contemporaneidade. Wallon, em sua compreensão da escrita de Rousseau, ainda que não muito solúvel, nos propõe algumas reflexões profícuas nos mundos que separam a criança do adulto e do ser social “completo”. Ambos os autores nos auxiliam em vieses diferentes, mas clarificam com objetividade o que precisa ser revisto e considerado, sobretudo, quando a educação na infância e suas intencionalidades podem aprimorar ou destruir uma sociedade.

Referências

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon (1879 -1962)**. Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 821-835.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon-Psicologia e Educação**. Edições Loyola, 2006.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio; ou, Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL. Brasil, 1979.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio; ou, Da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Rousseau X Wallon: a utopia reflexiva de Rousseau retratada pela afetividade de Wallon

DOI: 10.23899/9786586746198.6

SALLA, Fernanda; ALMEIDA, Laurinda. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. **Nova Escola**, v. 217, 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>>. Acesso em: 08 maio 2022.

SOËTARD, M. Jean-Jacques Rousseau. **Recife**: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. [Coleção Educadores].

TAAM, Regina. Henri Wallon: leitor de Rousseau. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, 2007.

WALLON, Henri. Introduction à l'Emile. In: **Enfance**, tome 21, n°1-2, 1968. Ecrits et souvenirs. pp. 53-89

WALLON, Henri; GRATIOT-ALPHANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização por Patrícia Junqueira, 2010. [Coleção Educadores].

ZAZZO, René; WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017.

ZAZZO, R. Introdução. In: ZAZZO, René; WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017.