AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: A DICOTOMIA ENTRE O “SABER” E O “SENTIR” NA ESCOLA

- Pesquisa sobre a questão das Emoções no cotidiano escolar -

Cassiane Schmidt da Silva

Aluna do curso de Pedagogia

Associação Educacional Leonardo da Vinci – Asselvi

Normal Superior (NEF24) – Psicologia da Educação

cassianeschmidt@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo ressaltar o papel das emoções nos processos cognitivos dentro da perspectiva educacional, a partir do conceito de afetividade, o qual representa um conjunto de perspectivas teóricas que buscam a conjectura entre afeto e cognição numa discussão paradigmática. O aporte teórico que sustenta a concepção aqui desenvolvida centram-se num primeiro momento nos postulados teóricos de Lev Semenovich Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon, a respeito dos processos afetivos no desenvolvimento da consciência. A segunda parte do presente artigo refere-se a um estudo da dimensão cognitiva e afetiva do funcionamento psíquico humano na perspectiva da neurologia. As discussões que abarcam a intrínseca relação entre afeto e cognição, contribuem para toda a educação em geral e não apenas as séries iniciais de ensino. Todavia o conceito de afetividade no desenvolvimento da psique humana não é apontado com “objetividade” e generalizações, dada a complexidade do seu raio de ação.

Palavras-chave: Afetividade; Educação; Cognição.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de evidenciar a relação uníssona entre a razão e emoções nos processos cognitivos que possa servir como referência que auxilie a ressignificar as relações entre educador-educando, tendo em vista, a promoção de uma educação integral, ou seja, que atenda as necessidades afetivas do indivíduo no seu contexto histórico-emocional-cultural. A reflexão e a busca pela compreensão da imbricação entre razão e emoção nos processos conscienciais da criança são questões fundamentais para a educação. Com vistas a clarear o intento planejado, os pressupostos teóricos aqui desenvolvidos constituem o resultado de uma ampla pesquisa bibliográfica, sustentada por experiências e vivências acadêmicas vividas, ao

longo das horas-aulas sob a orientação da professora de Psicologia da Educação.

2. BIOGRAFIA – LEV S. VYGOTSKY (1896-1934)

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade provinciana, na Bielo Rússia. Sua família era de origem judaica. Vygotsky cresceu e viveu por um longo período em Gomel, com seus pais e seus sete irmãos. Casou-se aos 18 anos com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Faleceu em Moscou em 11 de julho de 1934, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu por quatorze anos.

Estudou através de tutores particulares até os 15 anos. Desde cedo mostrou ser um estudante dedicado e ávido por informações, demonstrava curiosidade por temas de diferentes áreas. Aprendeu diversas línguas.

Aos 17 anos completou o curso secundário, recebendo medalha de ouro por seu desempenho. Estudou Direito e Literatura, na Universidade de Moscou. O trabalho que apresentou no término de seu curso, um estudo de “Hamlet”, de Shakespeare, deu origem ao livro “Psicologia da Arte” em 1925, publicado somente em 1965. No mesmo período em que cursava a Universidade de Moscou, participava na Universidade Popular de Shanyviskii, dos cursos de História e filosofia, dos quais não recebeu nenhum título acadêmico.

Vygotsky fez cursos na Faculdade de Medicina, primeiramente em Moscou e depois em Kharkov, por seu crescente interesse no desenvolvimento psicológico do ser humano e as anormalidades físicas e mentais.

Vygotsky começou sua carreira aos 21 anos. Em Gomel, entre 1917 e 1923, escreveu críticas literárias, lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados a literatura, ciência e psicologia em várias instituições. Em 1922, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. Dirigia a seção de teatro do departamento de Educação de Gomel. Na mesma cidade fundou uma editora, uma revista literária e um laboratório de Psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, local onde ministrava cursos de Psicologia.

Em 1924, realizou uma palestra no II Congresso de Psicologia em Leningrado. Na sua exposição, com 28 anos, causou surpresa e admiração devido a complexidade do tema que abordou, a qualidade de sua exposição e a proposição de idéias revolucionárias sobre o estudo do comportamento consciente humano. Com isso, Vygotsky foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Inicialmente trabalhou no Instituto de Psicologia, e tempo depois no Instituto de Estudo de Deficiências, fundados por ele.

Simultaneamente, devido as suas investigações sobre os deficientes físicos e mentais, chegou a dirigir um departamento de educação, em Narcompros, voltado para este estudo. No mesmo ano, escreveu “Problemas das crianças cegas, surdas-mudas e retardadas”. Ministrou cursos de Psicologia e Pedagogia em diversas instituições de Moscou e, anos depois, na Ucrânia.

De 1924 até o ano de sua morte, Vygotsky demonstrou um ritmo de produção intelectual excepcional. Continuou lecionando, lendo, escrevendo e desenvolvendo importantes investigações. Liderou um grupo de jovens cientistas, pesquisadores da Psicologia e anormalidades físicas e mentais.

No final da década de 20 e início da década de 30, fez relevantes reflexões sobre a questão da educação e do desenvolvimento humano. Nasceu e viveu na Rússia, quando morreu, de tuberculose, tinha 34 anos. Professor, dedicou-se nos campos da pedagogia e psicologia. Deu várias palestras em escolas e faculdades, sobre pedagogia, psicologia e literatura. Partidário da revolução russa, sempre acreditou em uma sociedade mais justa sem conflito social e exploração. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social.

2.1 TEORIA – BREVE HISTÓRICO (LEV S. VYGOTSKY)

De acordo com Vygotsky, fenômenos psicológicos são sociais. Eles dependem de experiência social e tratamento, e eles absorvem os artefatos culturais. Experiência social inclui a maneira na qual as pessoas estimulam e dirigem a atenção da pessoa, comportamento padrão, (encorajar, desencorajar), controlar movimentos e organizar as relações de espaço entre indivíduos. Em artefatos culturais encontram-se sinais, símbolos, condições lingüísticas, industrialização de objetos e instrumentos. Tratamento social e produtos socialmente produzidos, geram e caracterizam fenômenos psicológicos.

Considerando um raciocínio matemático. Não há nada que determine um fenômeno neste caso, porque o organismo humano não está pré-programado para desenvolver essa função. Os seres humanos viveram milhares de anos sem a matemática. Não surgiu espontaneamente, naturalmente, pelo contrário. As necessidades da aplicação matemática foram surgindo a medida que emergia o comércio. Para suprir essas necessidades os humanos desenvolveram símbolos e sistemas, que passaram a manipular. Isso quer dizer que não faz sentido creditar uma habilidade natural em matemática, quando na verdade ela depende de processos naturais trabalhados em um cérebro normal que conclua as operações que são impostas pela necessidade.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Propõem uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano, colocam que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam a ideia de que as funções psicológicas superiores (por exemplo, a linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

2.1.1 Mediação

É uma ideia central para a compreensão de suas concepções sobre a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é *interpessoal e se torna intrapessoal*.

Usa o termo função mental para referir-se aos processos de: pensamento, memória, percepção e atenção. Coloca que o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção. A interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento.

Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: **um real**, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e **um**

potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas **zonas de desenvolvimento proximal** (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, **distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial**) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados, assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. *Para Vygotsky, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental.*

Para ele o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. *Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intra-pessoais.*

Assim, **a escola** é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é o papel do docente, provocar os avanços nos alunos e isso se torna possível com **sua interferência na zona proximal**.

Vemos ainda como fator relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky, a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo desenvolvimento. **Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados**, sendo o objeto dessa intervenção: a construção de conceitos.

O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, **aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz**, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais, **diferenciam-se dos conceitos científicos** adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos.

3 BIOGRAFIA – JEAN PIAGET –1896-1980

3.1 UM PIONEIRO NO ESTUDO DA INTELIGENCIA INFANTIL

Jean Piaget, foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram grande impacto sobre os campos da psicologia e da pedagogia.

3.2 SUA VIDA

Jean Piaget nasceu no dia 09 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça. Seu pai, um calvinista convicto, era professor universitário de literatura medieval.

Piaget foi um menino prodígio. Interessou-se por história natural ainda em sua infância. Aos 11 anos de idade, publicou seu primeiro trabalho sobre a observação de um pardal albino. Esse breve estudo é considerado o início de sua brilhante carreira científica. Aos sábados, Piaget trabalhava gratuitamente no Museu de História Natural. Piaget frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou biologia e filosofia. E recebeu seu doutorado em biologia em 1918, aos 22 anos de idade. Após formar-se, Piaget foi para Zurich, onde trabalhou como psicólogo experimental. Lá ele frequentou aulas lecionadas por Jung e trabalhou como psiquiatra em uma clínica. Essas experiências influenciaram-no em seu trabalho. Ele passou a combinar a psicologia experimental – que é um estudo formal e sistemático – com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes. Em 1919, Piaget mudou-se para a França onde foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, um famoso psicólogo infantil que desenvolveu testes de inteligência padronizados para crianças. Piaget notou que crianças francesas da mesma faixa etária cometiam erros semelhantes nesses testes e concluiu que o pensamento se desenvolve gradualmente. O ano de 1919 foi o marco em sua vida. Piaget iniciou seus estudos experimentais sobre a mente humana e começou a pesquisar também sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Seu conhecimento de biologia levou-o a enxergar o desenvolvimento cognitivo de uma criança como sendo uma evolução gradativa. Em 1921, Piaget voltou a Suíça e tornou-se diretor de estudos do Instituto J. J. Rousseau da Universidade de Genebra. Lá ele iniciou o maior trabalho de sua vida, ao observar crianças brincando e registrar meticulosamente as palavras, ações e processos de raciocínio delas. Em 1923, Piaget

casou-se com Valentine Châtenay com quem teve 3 filhos: Jacqueline(1925), Lucienne(1927) e Laurent (1931). As teorias de Piaget foram, em grande parte, baseadas em estudos e observações de seus filhos que ele realizou ao lado de sua esposa. Enquanto prosseguia com suas pesquisas e publicações de trabalhos, Piaget lecionou em diversas universidades européias. Registros revelam que ele foi o único suíço a ser convidado a lecionar na Universidade de Sorbonne (Paris, França), onde permaneceu de 1952 a 1963. Até a data de seu falecimento, Piaget fundou e dirigiu o Centro Internacional para Epistemologia Genética. Ao longo de sua brilhante carreira, Piaget escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos. Piaget morreu em Genebra, em 17 de setembro de 1980.

3.3 TEORIA – BREVE HISTÓRICO – JEAN PIAGET

3.3.1 Pressupostos Básicos de sua Teoria: O Interacionismo, a Idéia de Construtivismo Seqüencial e os Fatores que Interferem no Desenvolvimento.

A criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas.

Essa interação com o ambiente faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. **O eixo central, portanto, é a interação organismo-meio** e essa interação acontece através de dois processos simultâneos: **a organização interna e a adaptação ao meio**, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida.

A adaptação definida por Piaget, como o próprio **desenvolvimento da inteligência**, ocorre através da assimilação e da acomodação. **Os esquemas de assimilação vão se modificando, configurando, os estágios de desenvolvimento.**

Considera, ainda, que o **processo de desenvolvimento** influenciado por fatores como: **maturação** (crescimento biológico dos órgãos), **exercitação**(funcionamento dos esquemas e órgãos que implicam na formação de hábitos), **aprendizagem social**(aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e **equilíbrio**(processo de auto-regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

3.3.2 A Educação na Visão Piagetiana:

Com base nesses pressupostos, a educação deve possibilitar a criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato.

A escola deve partir (ver: **Piaget na Escola da Educação Infantil**) dos esquemas de assimilação da criança propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, **promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.**

Para construir este conhecimento, as concepções infantis combinam-se as informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como **resultado de uma interação**, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca.

É aquele que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de bondade.

Vamos esclarecer um pouco mais para você: **quando se fala em sujeito ativo**, não estamos falando de alguém que faz muitas coisas, nem ao menos de alguém que tem uma atividade observável.

O sujeito ativo de que falamos é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, etc... Em uma ação interiorizada (pensamento) ou em ação afetiva (segundo seu grau de desenvolvimento). **Alguém que esteja realizando algo materialmente, porém seguindo um modelo dado por outro, para se copiado por outro, não é habitualmente um sujeito.intelectualmente ativo.**

4 BIOGRAFIA – HENRY WALLON

Nasceu na França em 1879.

Antes de chegar a psicologia, passou pela filosofia e medicina e ao longo de sua carreira foi cada vez mais explícita a aproximação com a educação.

Em 1902, com 23 anos, formou-se em Filosofia pela Escola Normal Superior, cursou também Medicina, formando-se em 1908.

Viveu num período marcado por instabilidade social e turbulência política. As duas Guerras Mundiais (1914/18 e 1939/45) o avanço do fascismo no período entre-guerras, as revoluções

socialistas e as guerras para a libertação das colônias na África, atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França.

Em 1914 atuou como médico do exército francês, permanecendo vários meses no *front* de combate. O contato com lesões cerebrais de ex-combatentes, fez com que revisse posições neurológicas que havia desenvolvido no trabalho com crianças deficientes.

Até 1931 atuou como médico de instituições psiquiátricas.

Paralelamente a atuação de médico e psiquiatra, consolida-se seu interesse pela psicologia da criança.

Na Segunda Guerra, atuou na resistência francesa contra os alemães, foi perseguido pela *GESTAPO*, teve que viver na clandestinidade.

De 1920 à 1937, é o encarregado de conferência sobre psicologia da criança na Sorbonne e outras instituições de ensino superior.

Em 1925, funda um laboratório destinado a pesquisa e ao atendimento de crianças ditas deficientes.

Ainda em 1925 publica sua tese de doutorado “A Criança Turbulenta”. Inicia um período de intensa produção com todos os livros voltados para a psicologia da criança. O último livro “Origens do Pensamento da Criança”, em 1945.

Em 1931, viaja para Moscou e é convidado para integrar o círculo da Rússia Nova, grupo formado por intelectuais que se reuniam com o objetivo de aprofundar o estudo do materialismo dialético e de examinar as possibilidades oferecidas por este referencial aos vários campos da ciência.

Neste grupo o marxismo que se discutia, não era o sistema de governo, mas a corrente filosófica.

Em 1942, filiou-se ao Partido Comunista, do qual já era simpatizante. Manteve ligação com o partido até o final da vida.

Em 1948, cria a revista “Enfance”. Neste periódico que ainda hoje tenta seguir a linha editorial inicial, as publicações servem como instrumento de pesquisa para os pesquisadores em psicologia e fonte de informação para os educadores.

Faleceu em 1962.

4.1 TEORIA – BREVE HISTÓRICO –A ABORDAGEM DE HENRY WALLON

“Reprovar é sinônimo de expulsar, negar, excluir.

É a própria negação do ensino”

Wallon

Wallon procura explicar os fundamentos da psicologia como ciência. Sua teoria pedagógica, que diz que o desenvolvimento intelectual, envolve muito mais um simples cérebro, abalou as convicções numa época em que memória e erudição eram o máximo em termos de construção do conhecimento. Wallon, foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções, para dentro da sala de aula. Baseou suas idéias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Militante apaixonado (tanto na política quanto na educação), dizia que reprovar é sinônimo de expulsar, negar, excluir. Ou seja, “a própria negação do ensino”. O método adotado por Wallon é o da observação pura. Considera que esta metodologia permite conhecer a criança no seu contexto. “Só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida”.

Em termos metodológicos, a teoria de Wallon, tem seus pilares na perspectiva genética e na análise comparativa.

O estudo das emoções está ligado a origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico.

4.2 PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA

Wallon procura explicar os fundamentos da psicologia como ciência, seus aspectos epistemológicos, objetivos e metodológicos.

Admite o organismo como condição primeira do pensamento, pois toda a função psíquica supõe um comportamento orgânico. No entanto, considera que não é condição suficiente, pois o objeto de ação mental vem do ambiente no qual o sujeito está inserido, ou seja, de fora. Considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito as disposições internas e as situações exteriores.

4.3 WALLON NA ESCOLA: HUMANIZAR A INTELIGÊNCIA

Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta Walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura

mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico, se encontram num mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos, assim, devem ser trabalhados de forma variada. Numa sala de leitura, por exemplo, a criança pode ficar sentada, deitada ou fazendo coreografias da história contada pelo professor. Os temas e as disciplinas, não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o “eu” no outro. Essa relação dialética, ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio.

A teoria de Henry Wallon, ainda é um desafio para muitas escolas, pais e professores. Sua obra faz uma resistência contumaz aos métodos pedagógicos tradicionais. Numa época de crises, guerras, separações e individualismos como a nossa, não seria melhor começar a por em prática nas escolas, idéias mais humanistas, que valorizem desde cedo a importância das emoções?

A gênese da inteligência para Wallon é genética e organicamente social, ou seja, “o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar”. Dantas, (1992). Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa.

Henry Wallon reconstruiu o seu modelo de análise ao pensar no desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança. Assim, o desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

Wallon realiza um estudo que é centrado na criança contextualizada, onde o ritmo no qual se sucede as etapas do desenvolvimento descontínuo, marcado por ruptura, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa, profunda mudança nas anteriores.

Nesse sentido, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança.

Conflitos se instalam nesse processo e são de origem exógena quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura e endógenos quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa.(Galvão, 1995). Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento.

Os cinco estágios do desenvolvimento do ser humano apresentados por Galvão(1995), sucedem-se em fases com predominância afetiva e cognitiva:

- **Impulsivo-emocional**, que ocorre no primeiro ano de vida. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, às quais intermediam sua relação com o mundo físico;
- **Sensório-motor e projetivo**, que vai até os três anos. A aquisição da marcha e da prensão, dão à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. Também, nesse estágio, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental “projeta-se” em atos motores. Como diz Dantas (1992), para Wallon, o ato motor se desenvolve a partir do ato motor;
- **Personalismo**, ocorre dos três aos seis anos. Nesse estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas;
- **Categorial**, os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior;
- **Predominância funcional**, ocorre nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona.

Na sucessão de estágios há uma alternância entre as formas de atividades e de interesses da criança, denominada de “alternância funcional”, onde cada fase predominante (de dominância, afetividade, cognição), incorpora as conquistas realizadas pela outra fase, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. Wallon deixou-nos uma nova concepção da motricidade, da emotividade, da inteligência humana e, sobretudo, uma maneira original de pensar a Psicologia infantil e reformular os seus problemas.

5. VYGOTSKY: PERSPECTIVA TEÓRICA NA COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO

A questão da afetividade assumiu um papel importante, na teoria de Vygotsky, embora pouco evidente em seus escritos, devido as condições da própria obra do teórico, tais como sua vida extremamente curta, o período prolongado de sua doença, muitos dos seus textos foram publicados em mais de uma versão – e sua própria natureza de “obra inacabada” fazem com que não se encontrem fontes únicas e definitivas em seus textos sobre afetividade. Porém, seus

escritos sobre as emoções, ainda que dispersos e incompletos, são extremamente ricos e oferecem uma contribuição significativa para a educação.

Os estudos de Vygotsky em relação a teoria das emoções vem a sanar as lacunas de uma educação constituída culturalmente dualista, ou seja, uma educação que desvincula o homem de sua própria inteireza. Essa questão da separatividade entre corpo e mente, foi amplamente discutida por Vygotsky em seus estudos. Contudo, essa cultura dualista e polarizada do homem, teve como precursor o francês René Descartes.

Para Vygotsky, o legado de descartes não afetou apenas os estudos das emoções, mas a psicologia de um modo geral. Uma das características da obra de Vygotsky é, sem dúvida, a contemporaneidade de sua abordagem dentro da psicologia do desenvolvimento humano.

A afetividade assume um papel importante na perspectiva Vygotskyana e, pode ser encontrada em muitos tópicos de sua obra e não somente por meio da análise de temas específicos, Vygotsky (1996), explicita claramente sua abordagem unificadora, entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico ao concluir que:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, exclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos, faz com que estes variem, já que mantém uma certa relação com nossos pensamentos. (VYGOTSKY, 1996, p. 57).

Portanto, fica evidente a importância que Vygotsky atribui a constituição dos modos de vida culturalmente elaborados, ao desenvolvimento das dimensões, cognitiva e afetiva no funcionamento psicológico. Vygotsky compartilha juntamente com os teóricos Jean Piaget e Henry Wallon, da idéia de que a emoção e a razão estão intrinsecamente ligadas. Para Vygotsky só é possível ter uma compreensão completa do pensamento humano quando se compreende sua base afetiva, ou seja, as razões que impulsionam os pensamentos, encontram suas origens nas emoções que as constroem.

A partir das reflexões acima, torna-se urgente ampliar as discussões sobre a influência das emoções no desenvolvimento cognitivo da criança. Romper a polarização entre afetividade e cognição na escola, implica numa prática que considere a criança como um ser encarnado de emoções, de sentimentos. Nesse contexto torna-se imperiosa a necessidade de valorizar a história pessoal e cultural da criança, pois assim a escola contribui na promoção de um ambiente favorável as experiências de aprendizagem.

Como vimos anteriormente, a educação herdou uma herança cultural que desvincula o homem de suas emoções, de seus pensamentos, de sua própria realidade, contribuindo assim, para a formação de indivíduos pusilânimes e emocionalmente analfabetos. Contudo, essa visão fragmentada do homem contribui para uma lamentável ruptura nas relações humanas.

Dentro das perspectivas educacionais, uma das contribuições significativas de Vygotsky, seria exatamente a explicitação dos processo de formação humana, considerados em suas múltiplas dimensões: histórica, biológica e cultural. Nesta perspectiva a velha escola não encontra mais espaço na atual sociedade marcada basicamente, pelo multiculturalismo e pelo avanço bio-tecnológico. O papel da aprendizagem nesta ótica, torna-se uma questão de ética, visto que educar torna-se sinônimo de respeito aos sujeitos aprendentes. Lima (2002, p. 26) elucida e amplia a questão ao afirmar que: “O processo de aprender é múltiplo. Não há uma única forma de resolver um problema, ou de estudar uma língua, ou formar um conceito de história ou ciência. Aprendemos pela realização de sistemas, cuja efetivação é função do contexto sócio-cultural”.

Sendo assim, a afetividade dentro das perspectivas educacionais, sob a ótica dos postulados Vygotskyanos assume um papel de capital importância no desenvolvimento cognitivo da criança. Para Vygotsky a emoção é constituinte do desenvolvimento humano, portanto, faz-se necessário assumir uma postura que extrapole a noção difundida de que a criança é um sujeito “cognitivo” apenas.

É preciso considerar a multi-dimensionalidade que envolve os processos de desenvolvimento da criança. A criança que aprende na escola esta se desenvolvendo enquanto personalidade e enquanto membro do grupo cultural o qual integra. Sobre essa questão Oliveira e Rego, (2003, p. 28) afirmam que “[...] a afetividade humana é construída culturalmente. Emoções relacionadas ao ciúme e a traição, por exemplo, são certamente diferentes em sociedades monogâmicas e poligâmicas”.

Vygotsky estabelece em sua teoria uma intrínseca e uníssona relação aos aspectos culturais na dimensão afetiva da criança e na formação das funções psicológicas superiores. Nesta perspectiva, o teórico não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, ou seja, capaz de entender a criança na sua complexa e dinâmica formação. Ao referir-se sobre a relação entre intelecto e afeto, Rego (1995) emerge uma compreensão maior acerca da teoria das emoções, proposta por Vygotsky:

A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de

pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva, e exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. (REGO, 1995, p. 121).

Contudo, torna-se imprescindível ressignificar as relações que os educadores estabelecem com os aspectos emocionais dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a promoção de uma educação verdadeiramente significativa para a criança.

Dentro dos seus postulados teóricos acerca das emoções, Vygotsky estabelece uma distinção entre as emoções superiores do adulto e as emoções inferiores da criança. Sendo assim, sua teoria oferece um largo suporte teórico acerca do processo de transição das emoções primitivas da vida para as experiências emocionais superiores. Sentimentos como a raiva, a alegria, o medo, são emoções primitivas, e as emoções “superiores”, caracterizam-se por sentimentos mais complexos, tais como a melancolia, o despeito. Neste contexto, pode-se concluir que as emoções sofrem mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Para Vygotsky, as emoções primitivas, tais como o medo e a raiva, são sentimentos ligados a raiz instintiva biológica. Mas no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se transformando, se afastando dessa origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico e cultural.

A razão, dentro da teoria Vygotskyana, tem o papel de controlar os impulsos emocionais do homem, uma espécie de auto-regulação do comportamento. Todavia esse papel de auto-regulação não pode ser interpretado como a idéia de uma razão repressora, que anula ou extingue os afetos. A razão da perspectiva histórico-cultural é subjacente a afetividade, na medida em que é instrumento de elaboração e refinamento dos sentidos. As emoções são, portanto, construídas, organizadas e nomeadas de acordo com o contexto histórico-cultural em que ela se constitui.

Finalmente é relevante ressaltar a importância da aquisição da linguagem dentro da perspectiva histórico-cultural e da sua estreita relação com o aspecto emocional da criança no desenvolvimento da linguagem. Vygotsky, a esse respeito nos fala que as estruturas da linguagem (pensamento verbal) dominadas pelas crianças, passam a constituir as estruturas básicas de sua forma de pensar. Segundo Vygotsky (1989, p. 4), “O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala”.

A partir daí, pode-se concluir que a teoria Vygotskyana, acerca da afetividade, esta intimamente vinculada a toda formação da consciência humana, abrangendo e acompanhando desde o início a estruturação das funções psicológicas da criança.

6. PIAGET: PERSPECTIVA TEÓRICA NA COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO

Piaget estabelece uma importante visão nas dimensões afetivas e cognitivas no campo da ação moral. Segundo o teórico, toda a ação remete a um “fazer”, a um “saber fazer” e a dimensão afetiva que corresponde ao “querer fazer”, sendo assim, as dimensões cognitiva e afetiva, aparecem em seus postulados teóricos como indissociáveis. Em 1945, com a obra “A formação do símbolo na criança”, Piaget inicia a apresentação dos seus estudos sobre as relações entre afetividade e inteligência. Nesta obra Piaget integra os aspectos afetivos à formação e estruturação da inteligência na criança, revelando a dupla face, (cognitiva e afetiva) no desenvolvimento psicológico. Para compreender o papel das emoções na teoria psicogenética de Piaget, faz-se necessário considerar e refletir sobre a associação que Piaget estabelece entre a gênese da moral na formação da personalidade. É bom lembrar que para o teórico, a afetividade, não se restringe somente as emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade.

Contudo, o conceito de juízo moral na teoria de Piaget, assume um papel relevante nos estudos pretendidos neste trabalho, visto que, encontramos em sua teoria menção às tendências que motivaram a criança na aquisição e formação do juízo moral. Sobre essa questão, Oliveira,(1992), ressalta que “O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.” Percebe-se com isso, a importância atribuída a afetividade no desenvolvimento da inteligência dentro dos postulados Piagetianos.

Falar acerca do desenvolvimento do juízo moral na criança, nos remete a outra questão, que merece atenção pela complexa atuação na consciência humana, ou seja, a formação da autonomia no processo que origina e determina o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade na criança. A esse respeito Komii Constance, conclui que:

A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas a autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. A autonomia significa levar em

consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. Quando uma pessoa leva em consideração os pontos de vista dos outros, não está mais livre para mentir, quebrar promessas e ser leviano. (CONSTANCE, 1985, p. 108).

Piaget, (1973, p. 77) complementa a questão ao afirmar que: “[...] a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe “de fato” nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adapta-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes.”

Nessa perspectiva, a ação educativa redefine sua prática, posto que ela provoca nas crianças, uma busca constante de soluções para a resolução de problemas, criando assim, situações que exijam o máximo de exploração por parte delas. Portanto, o desenvolvimento da autonomia não está relacionada com isolamento, ou seja, a criança não encontra possibilidade de agir autonomamente em situações em que não há interação. Na teoria Piagetiana pode-se constatar o estabelecimento de relações entre a cooperação e a formação/desenvolvimento intelectual.

Para Piaget, não se pode explicar a inteligência pela afetividade e tampouco a afetividade pela inteligência. Sobre essa relação entre afeto e cognição na formação da inteligência, Morin (1996), nos diz que “O pensamento necessita de arte e estratégia cognitiva, ou seja, da inteligência para emergir”.

Piaget refere-se em sua teoria ao estado de anomia, ou seja, quando a criança está calcada em atividades motoras, centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo. Anomia, portanto, dentro dos postulados teóricos de Piaget é o oposto da autonomia a qual referenciamos anteriormente. Segundo Piaget o desenvolvimento da autonomia inicia-se a partir do momento em que a criança complexifica suas ações. Essa complexificação consiste no abandono à fase do egocentrismo, caracterizando-se assim, numa postura na qual a criança descentraliza-se para centrar-se no ponto de vista do outro.

Nesta fase a criança passa a estabelecer regras exteriores e estabelece com elas os primeiros passos da sua formação da personalidade e, portanto da moral que acompanha e ampara o seu desenvolvimento. No entender de Piaget, ser autônomo significa estar apto à cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias a manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo.

De acordo com a teoria psicogenética, proposta aqui, o processo que a criança realiza na construção do conhecimento ocorre a partir do seu interior, e não da internalização direta do seu ambiente. No entanto, não podemos assumir uma postura equivocada a respeito do fator

ambiental na construção do conhecimento, Oliveira (1992) ressalta a importância atribuída à questão social na formação cognitiva ao concluir que “O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do seu contexto da sociedade em que nasce e vive”.

Percebe-se através das constatações teóricas, que Piaget pensa o social e suas influências pela perspectiva da ética, ou seja, como um processo construtivo, resultante das contínuas interações do sujeito com o mundo. Portanto, a personalidade da criança se desenvolve na medida em que ela consegue estabelecer relações de reciprocidade com o outro. Essa relação implica numa maturação biológica determinada por fatores que coordenam as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança. Sendo assim, a medida em que a criança consegue situar-se conscientemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes na sociedade, ela tem estruturada a Lógica, que é, para Piaget, a forma final do equilíbrio das ações. Por tanto, Piaget demonstra em sua teoria que geneticamente a afetividade pode levar à aceleração ou retardamento, mas não é a causa da formação das estruturas cognitivas. Sendo assim, a afetividade segundo a perspectiva piagetiana, estabelece uma relação de correspondência em relação aos estágios da afetividade que, corresponde exatamente aos estágios de desenvolvimento das estruturas.

Para Piaget o presente afetivo é determinado pelo histórico emocional vivido pelo sujeito. Nesta perspectiva observa-se a convergência dos postulados de Piaget, com as perspectivas da psicanálise defendida por Freud. Ambos compartilham em suas teorias da ideia da relevância atribuída à cognição e ao afeto na adaptação psíquica ao mundo exterior.

A partir dos pressupostos acima, é possível considerar todas as ações da criança inteligentes, independentemente dos níveis de desenvolvimento.

Contudo pode-se concluir que toda criança é capaz de executar, de estabelecer, relações com o outro a partir de sua habilidade estrutural.

O termo estrutura dentro da teoria psicogenética de Piaget, refere-se aos níveis de desenvolvimento que a criança estabelece no percurso de sua maturação biológica em consonância com a estruturação cognitiva.

A afetividade, portanto, assume uma notável dimensão neste complexo processo estrutural da inteligência. De acordo com Piaget (1978, p. 13), as estruturas “[...] são variáveis e serão as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual de uma parte, e afetivo de outra, com suas dimensões individual e social”.

Ao finalizar este texto, esperamos ter esclarecido as ideias de Piaget sobre as relações entre afetividade e inteligência. Piaget procurou estudar geneticamente a afetividade na formação da gênese do sentimento moral, suas relações com os juízos, as articulações entre interesses e

estruturas. A teoria de Piaget acerca da afetividade abre um vasto campo empírico que pode servir de base, para o início de muitos estudos acerca das emoções.

7. WALLON : PERSPECTIVA TEÓRICA NA COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO

Henry Wallon tem uma abordagem bastante atual sobre o tema das emoções, este tema ocupa lugar de destaque em sua obra. Segundo Wallon as emoções do indivíduo estão intimamente ligadas a sua vida orgânica.

Percebemos que se trata de uma teoria que vai de encontro a atender as necessidades atuais, no que se refere ao aspecto afetivo na dimensão escolar. Durante a abordagem aqui comentada poder-se-á constatar convergência entre a teoria proposta por Wallon com outras correntes teóricas.

Henry Wallon dedicou-se ao estudo de vários aspectos do desenvolvimento da criança. Nos domínios afetivo, cognitivo e motor, Wallon procurou mostrar como cada um deles se desenvolve, relaciona os vínculos entre cada um desses domínios, enfim, sua teoria resulta de quatro temas fundamentais:

AFETIVIDADE – INTELIGÊNCIA – MOVIMENTO – QUESTÃO DO EU

Para Wallon a emoção é a fonte primeva do conhecimento, portanto conhecimento e afetividade encontram-se em sua teoria como algo indissociável. Piaget e Vygotsky compartilham juntamente com Wallon da idéia de que razão e emoção estão intrinsecamente conectadas. Vejamos a referência que Wallon utiliza para elucidar a questão:

A concepção do medo ou da c´lera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um romance de sua dor era para Goethe, um meio de furtar-se a ela.(WALLON, 1986, p. 52).

Desta forma torna-se fundamental um estudo detalhado da importância da afetividade no desenvolvimento humano, bem como da sua influência na formação das estruturas cognitivas.

Contudo, Wallon atribui boa parte dos seus estudos nas representações emocionais no corpo da criança, a qual ele define como expressividade. Para Wallon, toda emoção vem sempre acompanhada de expressão. Wallon define as emoções como estados provisórios, e afirma que uma das características marcantes das emoções é que nelas a pessoa fica com uma percepção muito mais voltada para si mesmo do que para fora.

Sendo assim, torna-se evidente a necessidade de considerar o papel da sensibilidade nas relações que envolvem aprendizagem. A teoria proposta por Henry Wallon procura romper a dicotomia entre o orgânico e o social, entre o indivíduo e o meio. Percebe-se então, a relação intrínseca que Wallon estabelece entre as funções psíquicas da criança com sua infra-estrutura orgânica.

As perspectivas Wallonianas contemplam a uníssona relação entre o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção, sendo que tais processos são inseparáveis do mundo da afetividade, da paixão, da curiosidade, tornando-se estas verdadeiras alavancas para redimensionar a educação, tornando-a mais significativa para a criança.

Portanto a afetividade sadia contribui para melhorar as condições de aprendizagem das crianças. A escola puramente racionalista, que desvincula a criança de seus sentimentos, que não considera a sua historicidade, não encontra espaço para se desenvolver dentro dos postulados teóricos de Wallon.

A escola dentro das perspectivas de Wallon deve assumir uma postura que atenda as necessidades afetivas da criança, uma escola que integre razão e emoção numa lógica que saiba perceber e incorporar as pulsões vitais da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky, Piaget e Wallon, convergem seus postulados teóricos ao defender a idéia de que a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim a evolução da inteligência depende das construções afetivas. Falar acerca das emoções no funcionamento psíquico é, antes de tudo, lidar com a subjetividade que envolve as pulsões. Morin (2000, p. 59) se refere a complexa subjetividade humana ao concluir que: “Neste ser bipolarizado e complexo habitam as crenças nos deuses em convivência harmônica com os conhecimentos culturais, racionais e materiais. O desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico não é superior ou anula o conhecimento simbólico, místico, mágico ou poético.”

A idéia de um homem dividido entre razão e emoção, deve-se principalmente ao francês René Descartes, com sua teoria monista. Descartes comparava o homem a uma máquina, um sujeito desprovido de sentimentos e emoções. Isso fica claro nas idéias defendidas por ele na sua obra **“Tratado do homem”**:

Imaginaremos homens em tudo a nós semelhantes, mas consideraremos, inicialmente, neles apenas uma máquina sem alma, sendo esta, como se sabe, realmente distinta do corpo. Os espíritos animais nada mais são do que as partes mais tênues do sangue que passam do coração ao cérebro, e a seguir do cérebro aos músculos, que eles movem a maneira de nossos comandos hidráulicos. O próprio sangue provém de uma filtragem das partes dos alimentos que o calor do coração irá desligar.(DESCARTES, 1979, p. 15)

Contudo, numa perspectiva teórica global o conceito do homem “aleijado” psiquicamente proposto por Descartes foi – e vem sendo – enterrado na história da evolução humana. Neste contexto é importante chamar a atenção da importância da Física Quântica, no exílio da idéia de separatismo humano. Um dos fundadores da teoria quântica foi o filósofo alemão WERNER KARL HEISENBERG, que apontava o “princípio da incerteza” como a única certeza da qual o homem dispõe.

Finalmente, cabe a Escola, na pessoa do professor repensar alguns valores dentro de sua “prática” pedagógica. Neste contexto, a afetividade vem ressignificar, preencher as lacunas de uma educação que, por vezes, tem se mostrado insuficiente para a formação integral do indivíduo. Portanto, a Escola que pretender incorporar as idéias desenvolvidas nos postulados teóricos de Wallon, deve adotar como o ponto de partida a reflexão acerca das emoções como uma função organizadora do sujeito.

Wallon compartilha da teoria do desenvolvimento de Vygotsky, ao afirmar que, o desenvolvimento infantil é fortemente influenciado pelos ideais, pela cultura, pelo contexto social no qual a criança se desenvolve. Henry Wallon aborda em sua teoria a questão da subjetividade da emoção, de sua íntima relação com o funcionamento orgânico.

Os postulados teóricos de Wallon alertam para a necessidade de uma educação que ofereça aos indivíduos maneiras práticas de lidarem com as próprias emoções. Nesta ótica, o professor deve ser, antes de tudo, um preparador emocional, contribuindo para a formação de indivíduos que saibam compreender seus conflitos emocionais. Sem dúvida, trata-se de uma necessidade emergente na sociedade atual.

Para Wallon a expressividade oferece maneiras de identificar estados emocionais internos. No entanto, ao se apropriar do conhecimento acerca dos “recursos expressivos” para promoção de uma integração dialética entre afeto e cognição, o professor pode vir a deparar com situações inesperadas; devido à complexidade que envolve a dinâmica das emoções. Conhecer a dinâmica

responsável pelo desencadeamento das emoções e o primeiro passo rumo a uma educação emocionalmente inclusiva.

As perspectivas de Wallon propõe uma humanização da inteligência pois, Wallon atribui às emoções a capacidade que o indivíduo encontra de adentrar no “mundo” com e de outras pessoas num processo dialético onde, a expressividade auxilia a criança nos processos psíquicos na aquisição da linguagem e, conseqüentemente na própria formação do pensamento.

Finalmente, vale lembrar que, diante da importância assumida em relação à afetividade na ação pedagógica, é preciso que a Escola ressuscite, ou melhor, encarne a arte de pensar um pensamento amoroso da vida em sua integridade. A Escola precisa “criar” e não apenas reproduzir. Rubem Carlos Alves (1991) finaliza o texto com a seriedade de suas idéias acerca do dualismo entre a criação e a reprodução. O autor conclui que “Há um tipo de inteligência criadora. Ela inventa o novo e introduz no mundo algo que não existia. Quem inventa não pode ter medo de errar, pois vai se meter em terras desconhecidas, ainda não mapeadas”.

8. AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: UMA DIMENSÃO HOLÍSTICA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

“O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho”. Rubem Alves (1994, p. 12)

A questão da afetividade vem assumindo um papel significativo no campo da neurologia. A neurologia vem realizando muitas pesquisas sobre o desenvolvimento da consciência na sua complexa relação entre Razão e Emoção no psiquismo humano. Muitas das “descobertas” atuais no campo da neurologia à respeito da intrínseca relação entre cognição e afeto irão convergir com idéias estudadas anteriormente nos pressupostos teóricos de Piaget, Vigotsky e Wallon.

Os estudos fornecidos pela neurologia acerca da complexidade que envolve o desenvolvimento consciencial humano presenteiam a educação, inaugurando um novo ânimo nas perspectivas educacionais com o vasto campo de realizações empíricas e, com um satisfatório aporte teórico. A neurologia juntamente com uma visão holística das emoções humanas, propõe o exílio definitivo na apatia instalada na importante tríade que norteia a educação – EDUCADOR – EDUCANDO – EMOÇÕES. Educar emoções é, sem dúvida um mergulho na complexidade do objetivo e do subjetivo na consciência do sujeito.

Reconhecer a dimensão afetiva no desenvolvimento humano é, contudo, uma proposta que desafia todas as velhas concepções que durante muito tempo desarticularam o homem de sua própria essência, as emoções. O racionalismo abstrato não encontra mais espaço para consolidar seus ideais, visto que, a racionalidade “pura” tende a ignorar a subjetividade humana, o afeto, o amor e a vida irracional.

Durante muito tempo o homem foi visto como um ser limitado consciencialmente, a supervalorização do corpo, a proposta mecanicista de Descartes que, destinava o sujeito à uma existência fragmentada, divisora que desestimulava o homem na sua inteireza. Sem dúvida foram nos séculos XVII e XVIII que essa concepção mecanicista do homem teve seu ápice, Foucault retrata com autoridade esse cenário acadêmico-corporal quando nos diz que:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidades) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).(FOUCAULT, 1987, p. 127).

Nessa perspectiva a vida humana cai num profundo reducionismo evolutivo que impede o sujeito de aflorar o que é eterno em si, seu espírito. É por meio da consciência espiritual que o homem cresce, progride infinitamente pelo vasto campo das possibilidades que esse “despertar” promove em suas consciências. Todo indivíduo possui energia cósmica visto que ele pertence ao cosmos e, é essa energia que fomenta o ciclo interno que organiza, distribui e equilibra o sujeito nas suas interações externas, com o outro, e internas, com ele mesmo.

Durante muito tempo a Escola contribuiu para a anulação das emoções no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, pode-se perceber que tal postura favoreceu a formação de uma crença estruturada no individualismo, na ficção antropológica de que o homem “funciona” melhor a sós; com isso o homem moderno vem prolongando a fase do egocentrismo fechando-se, no arcabouço das emoções não compreendidas.

Freud, ao tratar da sexualidade humana, amplamente retratada em sua obra, nos alerta das causas que o desconhecimento das próprias emoções provoca na psique do homem. Um distúrbio psico-afetivo que recebe ênfase em sua teoria, é a neurose. Redescobrir esse complexo e abandonado mundo da subjetividade humana é, antes de tudo, um mergulho dentro de si, é

abandonar temporariamente a própria razão escravizadora das emoções, é permitir desequilibrar-se na pulsão emocional que desencadeia pensamentos.

No entanto, é fundamental ressaltar que não pode haver uma afetividade sadia no relacionamento consigo mesmo e com o outro sem auto-estima que, por sua vez, não existe sem auto-conhecimento. A partir daí fica subentendido que o auto-conhecimento é a estrada primeira rumo à realização da proposta aqui sugerida: integrar positivamente AFETO E COGNIÇÃO na formação da criança.

Sabe-se, contudo, que o auto-conhecimento nos remete inevitavelmente a um auto-enfrentamento através do qual o indivíduo encontra a possibilidade de livrar-se do lastro dos medos infundados, a erradicar as omissões deficitárias, banindo definitivamente o analfabetismo emocional. Morin (2003, p. 121) descreve esse encontro do indivíduo com ele mesmo com a subjetividade solidária que o intento propõe:

Para descermos as cavernas do interior, é preciso primeiro atolar-se nas umidades densas, nos colóides, nas algas da alma, antes de encontrar a brecha, orifício pelo qual se penetra ao longo de galerias e labirintos. Deve-se então avançar interminavelmente entre as sombras e os clarões até que cheguem os primeiros arquejos, esvoaçamentos, murmúrios, ecos; depois subitamente se é perseguido por gritos, por soluços, por urros, por crises de riso histéricas e depois descendo sempre, por muito tempo, muito longe, chega-se a uma espécie de santuário mudo; com suas paredes cobertas com rabiscos de crianças, e onde há um pequeno ídolo grosseiramente talhado.

Portanto, torna-se evidente a intrínseca relação entre os processos internos (subjetivos) com a maneira que o indivíduo compreende sua realidade externa (objetiva). Faz-se urgente um amplo entendimento acerca das implicações da base psico-afetiva na formação do homem. GOLSE (1998) faz uma bela analogia ao afirmar que as emoções “são o combustível dos pensamentos, ao mesmo tempo que são disposições corporais”. É interessante perceber a semelhança da afirmação de Golse com a proposta de Wallon ao integrar o orgânico e o social nos processos de formação do conhecimento.

Outro teórico recente que vem realizando pesquisas no campo da neurologia, acerca da dimensão afetiva é Antônio R. Damásio. Suas idéias defendem o princípio de que os sentimentos e as emoções são uma percepção direta de nossos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência.

Para aprofundar os estudos de Damásio torna-se (...) “obrigatória” a leitura de sua notável obra “O Erro de Descartes” (1996); apontemos a essência do erro de Descartes segundo Damásio:

“... a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura ou funcionamento do organismo biológico para outro”.

Sem dúvida deve-se ao francês René Descartes a herança de uma cultura dualista e fragmentada da constituição humana. Contudo é importante definir o papel da Escola no rompimento das algemas psíquicas impressas nos relacionamentos entre os indivíduos e, portanto, capaz de promover um encontro que favoreça as trocas de experiências e, conseqüentemente aprendizagem.

Educar verdadeiramente é seduzir as crianças para o prazer de estar conhecendo, contanto que haja uma proposta educacional que valorize e respeite as emoções como parte do processo de aprender. Segundo (ASSMANN 1998, p. 30) “o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando têm algum tipo de ligação com o prazer”.

Arriscamos dizer que conhecer as próprias pulsões afetivas é repousar a razão que nos faz sofrer. O espaço escolar mais do que em qualquer outro tempo da evolução humana precisa assumir uma postura que seja verdadeiramente significativa na vida e, não somente na formação cognitiva da criança. Não se pretende, com isso uma relativização do conhecimento defendendo uma abdicação do intelecto. Trata-se de aceitar, de integrar processos cognitivos em conformidade com uma sensibilidade generosa, consciente de reconhecer a criança como um ser repleto de emoções.

A afetividade pode ser comparada às lentes de óculos através das quais, a criança vê o mundo, no entanto, se as lentes dos óculos estiverem mal ajustadas a criança passa a ter uma visão distorcida da realidade. (LELOUP 1991, 36) contempla a questão ao lembrar que: “Há pelo menos duas formas de olhar uma flor de lótus. Aquela que diz: “Não passa de lama e aquela que se admira de ver florir uma tal luminosidade no lodo”.

Tudo isso nos convida a refletir os juízos que formamos à respeito dos educandos, da Escola, sobre nós mesmos. De que maneira os educadores vem se relacionando com as crianças em sala de aula?, repletos de entusiasmo, de amor, ou de mágoas e frustrações? Sem dúvida, os pensamentos, os sentimentos dos educadores, dos pais, enfim das pessoas em seu torno, influenciam o estado psíquico da criança.

Numa sociedade marcada pelo avanço bio-tecnológico, já é possível através do efeito KIRLIAN medir as ondas das vibrações mentais que o indivíduo emite. Reconhecer e explorar a ecologia mental que integra o psiquismo humano tornou-se uma questão paradigmática que precisa ser reconhecida no campo da ação educativa.

Carl Gustav Jung explorou a complexidade da mente humana de forma corajosa e consciente. Seus estudos merecem respeito pela contribuição que trouxeram no entendimento da constituição humana. Jung criou o conceito de inconsciente coletivo onde, segundo o teórico, estamos constantemente mergulhados em vibrações mentais, influenciando e sendo influenciados.

Nesta perspectiva a responsabilidade do educador aumenta na promoção de uma ambiente mental favorável às experiências de aprendizagem. Wallon também abre espaço em sua teoria ao atribuir uma significativa importância no “contágio emocional” na educação. Segundo Wallon “a emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, independente de toda relação intelectual”.

Trata-se, portanto, de “uma propagação “epidérmica” das emoções, que podem apontar para a união, o sentimento de cooperação, ou para o conflito. Desta forma, o educador precisa entender a educação como um processo psico-social e, portanto, fundamental na formação integral da criança.

A educação, torna-se nesta ótica, uma missão sublime pelo ideal que ela propõe. Contudo, cabe a nós, educadores aprofundarmos essa questão pouco ou nada discutida na realidade educacional. Citamos Ornish (1998, p. 97) para refletir a importância do amor na vida humana:

Para mim, aprender a abrir o coração e ter intimidade com outra pessoa continua a ser uma experiência curadora de grande força. É claro que este é somente um dos caminhos para a cura e para a intimidade. (...) Estou aprendendo que o segredo da sobrevivência é o amor. Quando amamos alguém e nos sentimos amados, de certo modo nosso sofrimento diminui, nossas feridas mais profundas começam a cicatrizar, nosso coração começa a sentir suficientemente seguro para ser vulnerável e para se abrir um pouco mais. Começamos a experimentar nossas emoções e a sentir as emoções das pessoas às nossas volta.

Os avanços nos estudos da medicina psicossomática vêm comprovando que sentimentos de amor, de paz, de alegria contribuem para a recuperação de muitas doenças. O inverso também é verdadeiro, o Dr. Carl Simonton e sua companheira Stephanie M. Simonton são pioneiros na pesquisa da cura de câncer, a partir da compreensão de processos psico-afetivos como parte do tratamento convencional. Afirmam que personalidades com tendência a doença geralmente apresentam “inclinação para guardar ressentimento e marcada a incapacidade de perdoar” (Simonton & Simonton, 1987).

Segundo estudos realizados acerca da medicina psicossomática nosso estado emocional tende a nos tornar “mais” ou “menos” predispostos a contrair doenças, sendo assim, pode-se concluir que a doença é a manifestação de um distúrbio afetivo.

Prefaciando o livro “O corpo e seus símbolos” (Ed. Vozes), de Jean Yves Leloup, Roberto Crema diz: “o corpo é nosso texto mais concreto, nossa mensagem mais primordial, a escritura de argila que somos. É também o templo onde outros corpos abrigam”. E complementa: “A pele é a ponte mais sensível do contato com o mundo e pode ser também um abismo. É o nosso órgão mais extenso, é o nosso código mais intenso, um lar de profundas memórias”.... Wilhelm Reich já dizia: “o corpo é o inconsciente do visível.

Pretende-se com isso chamar a atenção dos educadores para a importância de uma educação emocional. A grande tragédia educacional do nosso tempo é a triste constatação que nossas crianças e nossos adolescentes, mesmo possuindo um bom potencial intelectual, apresentam-se como alunos medíocres para questões de ordem emocional, que surgem mascarados muitas vezes pelos famosos problemas de conduta, trazendo à tona a indisciplina, vilã das salas de aula.

Pesquisas recentes mostram um aumento na prisão de jovens envolvidos em crimes violentos, sem falar no número triplicado de suicídios entre adolescentes. Os dados revelam uma queda nos níveis de competência emocional. Diante de tal realidade, comprometeremos todo o sistema educacional.

A educação que desarticula em sua ação a ambígua relação entre os conflitos permanentes entre a pulsão, o coração e a razão na consciência humana, talvez seja responsável por questões como a evasão escolar, os problemas de aprendizagem, entre outros. Segundo MAFESSOLI, a progressão conceptual não pode ser obstáculo para a manifestação das emoções.

Segundo MAFESSOLI (1998, p. 18), a progressão conceptual assim se caracteriza: ela impõe, brutaliza em lugar de deixar ser o desenvolvimento natural das coisas. Negando uma sabedoria que deixa ao mundo a iniciativa, mundo no qual as coisas e as pessoas são o que são, procedem e organizam-se de acordo com uma disposição que lhes é própria. Assim, “em vez de

desejar ‘pegá-las’ no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão” (MAFESSOLI 1998, p. 19).

Reafirmamos que aqui não se propõe a negação da racionalidade, mas do que racionalismo puro e duro; propomos reconhecer em cada situação a ambivalência que a compõe: o corpo e o espírito, a razão e a emoção, interpenetrando-se numa organicidade fecunda. A verdadeira racionalidade opera o ir e vir incessante entre a lógica e o mistério próprio da realidade. A racionalidade necessita reconhecer a parte do afeto, do irracionalizável e, assim, ser capaz de ser verdadeira racionalidade autocrítica e com capacidade de identificar suas insuficiências.

Nesta visão, a Escola é a concretização do ideal proposto até o momento, pois entendemos o espaço escolar como um conjunto de múltiplas oportunidades onde, educador e educando estabelecem uma relação abissal pelos laços que os unem. O educador que não estabelece uma conexão com as expectativas da criança, não obtém êxito em sua aprendizagem. A educação nesta perspectiva revela-se uma educação de subsistência.

Considerar a realidade histórico-cultural da criança é valorizar a sua realidade pessoal. Montagu (1978) reflete o impacto da realidade na formação de condutos emocionais ao afirmar que “Nenhum ser humano nunca nasceu com impulsos agressivos ou hostis e nenhum se tornou agressivo sem aprendê-lo”.

Portanto, a necessidade que urge da concretização de uma alfabetização emocional implica numa nova consciência. Trata-se, contudo, de um processo que ocorrerá paulatinamente, devido a sua dimensão cultural.

O médico e filósofo colombiano Luiz Carlos Restrepo reflete a questão cultural no modo como o ser humano constitui a própria realidade. Ele afirma que:

“A contenda que separa a inteligência da afetividade parece ter sua origem no fato de que – diante de uma percepção mediada pelo tato, pelo gosto e pelo olfato – o Ocidente preferiu o conhecimento através dos exteroceptores, ou seja, os receptores a distância, como o são vista e o ouvido. Nossa cultura é uma cultura visual-auditiva. Trata-se de um condicionamento tão certo que os Padres da Igreja e o próprio Santo Tomás de Aquino conceberam o céu como um paraíso visual, onde teríamos, por toda a eternidade, a visão beatífica de Deus excluindo a possibilidade de um céu tátil, posto que, já aqui na terra, haviam censurado o sentido do tato”.(RESTREPO, 1994, p. 165).

Finalmente, conclui-se que é na vivência das relações com nossos alunos, que nós professores expressamos nosso conhecimento e o nosso compromisso com o desenvolvimento social,

emocional e cognitivo dos mesmos. Para tanto, precisamos nos conhecer melhor, investindo no nosso aprimoramento inter e intrapessoal, tendo uma visão mais ampla dos nossos alunos, não só no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, mas antes de tudo enxergando-o empaticamente como um ser humano, dentro de toda fragilidade que é peculiar aos seres humanos.

O professor deve ser, antes de tudo, um preparador emocional, acreditando no seu papel de transformador e na capacidade que o aluno tem de crescer e se desenvolver.

Não existem fórmulas mágicas, que irão resolver todas as nossas dificuldades num piscar de olhos, que farão desaparecer de nossas classes os “alunos problemas”. A pretensão é bem mais modesta, mais exige trabalho e boa vontade de todos nós.

O educador deve ter consciência e ser alertado da importância de um preparo emocional além de sempre buscar o aprimoramento e a atualização na sua área.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a abordagem afetiva da dimensão humana aqui apresentada, pode ser utilizada como um mapa para a compreensão das dimensões que constituem a complexa psique humana e suas relações com as emoções. Quando usamos a palavra mapa, queremos dizer que esta abordagem serve como referência para pensarmos a organização dos saberes que tratam da condição humana nos seus processos auto-organizativos, construirmos uma prática que saiba lidar com esta complexidade, no sentido de tecermos juntos, numa perspectiva psico-afetiva, vários aspectos que constituem a realidade humana no seu desenvolvimento inter e intrapessoal na educação.

Da mesma forma, precisamos direcionar a formação dos educadores à partir dessa visão complexa que envolvem a relação entre razão e emoção, bem como a sua participação nos momentos de aprendizagem. A partir daí a Escola assume uma importância intransferível de se trabalhar na esfera afetiva da criança.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A alegria de ensinar**. 5ª ed, São Paulo: Ars Poética, 1994.

ARANTES, U.A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas** / Vários autores. São Paulo: Summus, 2003. p. 68,28,77,218.

ASSMANN, Hugo. **Reencontrar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CREMA, R. & BRANDAO, D. (org). **Visão Holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

DAMASIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, Helousa. **A infância da razão. Uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

DESCARTES, René. **Os pensadores**. Tard. Gunsberg e Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FOUCALT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GALVÃO, Isabel. **Wallon: Uma concepção dialética do pensamento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLSE, B. **O desempenho afetivo e intelectual da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAMII, Constance. “**A criança e o número: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**”. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991).

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Sobradinho, 2002. p. 107.

MAFESSOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo : Cortez, 2000.

_____. **X da questão: o sujeito a flor da pele**. Porto Alegre: Artmed: 2003.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MONTAGO, A. **La Natureza de la agresividad humana**. Madri: Alianza, 1978.

OLIVEIRA, M. K. **O problema a afetividade em Vigotsky**. In: Dela la Taille, Piaget, Vigotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ORNISH, D. **Amor e Sobrevivência: a base científica para o poder curativo da intimidade**. Trad. Aulyde S. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, Olympio – Unesco, 1973.

PIAGET, J. e GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **Seis estudos em psicologia**. Rio de Janeiro: Forense. 1978.

REGO, T.C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RESTREPO, L.C. **El derecho la ternura**. Bogotá: Ed. Arango: 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henry. **A atividade proprioplástica**. Im: Nadel – Brulfert & WEREBE. São Paulo: Ática, 1986.