

Afetividade: Abordagem no Desenvolvimento da Aprendizagem no Ensino Fundamental - Uma Contribuição Teórica

*Fabiani Santos*¹
*Juliana de Alcântara Silveira Rubio*²

Resumo

O texto discute conceitos fundamentais da teoria de Wallon, Piaget e Vygotsky, para a compreensão da dimensão afetiva e sua relevância no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Aborda a definição de afetividade e sua importância para o processo ensino-aprendizagem como unidade, na qual a relação interpessoal professor-aluno é fator determinante.

Palavras chave: Afetividade, desenvolvimento, aprendizagem

1. Introdução

Em muitos, ou na maioria dos momentos de nossas vidas, demonstramos nossos sentimentos. Quando se está apaixonado, por exemplo, quem é que não sente aquele friozinho na barriga quando vê seu apaixonado, ou até mesmo quando lhe é feita uma surpresa? Todos nós estamos expostos às mais variadas situações do dia-a-dia, onde nossos gestos, nossas expressões corporais demonstram, quase que instantaneamente, o que estamos sentindo naquele momento. É evidente que nem sempre podemos dar vazão aos nossos sentimentos mais profundos, até por uma questão de momento e lugar. Mas podemos, com certeza, cultivar bons pensamentos e atitudes para vivermos melhor em sociedade.

A afetividade é uma manifestação de sentimentos que pressupõem o cultivo em nós mesmos, em nossa família, nossos amigos, de aptidões que são próprias do coração humano. Devemos nos dedicar a aprender a administrar nossas habilidades humanas, que são tão necessárias e essenciais para o convívio em grupo, não apenas para lidar com nossas emoções, mas também para estabelecer relações humanas verdadeiras e significativas.

¹ Aluna do curso de pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da UNINOVE.

² Mestre em Educação pela UNESP-Marília. Professora Orientadora.

Atualmente vivemos um momento em que a sociedade em geral parece nos sufocar, com uma rapidez cada vez maior, em que sentimentos como o egoísmo, a traição, a violência, a intolerância, parecem estar por banir a bondade de nossas relações com o outro. Entende-se então que um argumento a favor da importância da afetividade e/ou afeto com o outro, e até mesmo a si próprio, depende da ligação entre sentimentos, caráter e instintos morais. Percebe-se que é justamente na correria do dia-a-dia, nos compromissos inadiáveis, sem muito envolvimento com o outro, sem a devida preocupação em não ferir os sentimentos alheios, que verifica-se o visível afastamento das pessoas. É praticamente impossível identificar as emoções nos outros, fugindo assim do autocontrole e piedade tão necessários para as posições morais que nossos tempos exigem.

Nesse trabalho, por meio das investigações teórica e percepções científicas acerca da afetividade e emoções, buscou-se reunir alguns teóricos de grande prestígio para a compreensão sobre a abordagem do tema proposto. O levantamento bibliográfico foi feito com o intuito de abranger sobre os aspectos básicos, relacionados à emoção e cognição em fase de desenvolvimento escolar. Cabe então aos professores privilegiar momentos de harmonia entre os alunos, aproveitar-se de atividades que envolvam a todos, onde o respeito para com próximo esteja sempre em evidência. Propor atividades dirigidas em função de objetivos pedagógicos, onde a partir desta troca de ideias, possa oferecer oportunidades para as crianças ampliarem sua visão de mundo, e assim saber agir sobre ele. A proposta visa levar maior compreensão a um tema intrigante, como afetividade e desenvolvimento cognitivo, investigando a compreender melhor o campo do sentimento humano e qual os efeitos provocados por ele, e seu impacto no decorrer da vida.

A justificativa para o tema proposto encontra-se no aspecto de que vários autores têm demonstrado a importância da afetividade no âmbito escolar. Por esta razão, valorizaram-se as variadas abordagens que enfocassem os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, com vistas a fornecer maiores detalhes sobre as tendências que nessas áreas estão sendo estudadas.

2. Afetividade

Vendo uma antiga fotografia de algum ente querido já falecido, algumas pessoas experimentam sentimentos tenros, suaves, saudosos e até agradáveis, outras, por sua

vez, podem experimentar sentimentos de angústia, tristeza, sensação de perda, pesar, enfim, sentimentos desagradáveis. O que, realmente, dentro das pessoas faz com que essa foto seja valorizada dessa ou daquela maneira? Trata-se da Afetividade. Segundo Ferreira (2009), Afetividade é o conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões, etc.). Força Constituída por esses fenômenos, no íntimo de um caráter individual.

Essa Afetividade também é capaz de representar um ambiente cheio de gente como se fosse ameaçador. É capaz de nos fazer imaginar que pode existir uma cobra dentro do quarto ou ainda, é capaz de produzir pânico ao nos fazer imaginar que podemos morrer de repente. A Afetividade valoriza tudo na vida, tudo aquilo que está fora das pessoas, como os fatos e acontecimentos, bem como aquilo que está interno (causas subjetivas), como os medos, nossos conflitos, os anseios, etc. A Afetividade valoriza também os fatos e acontecimentos de nosso passado e nossas perspectivas futuras.

O melhor exemplo que podemos referir para entender a Afetividade é compará-la à óculos através dos quais vemos o mundo. São esses hipotéticos óculos que nos fazem enxergar nossa realidade desse ou daquele jeito. Se esses óculos não estiverem certos podemos enxergar as coisas maiores ou menores do que são, mais coloridas ou mais cinzentas, mais distorcidas ou fora de foco. Tratar da Afetividade significa regular os óculos através dos quais vemos nosso mundo.

Uma das dificuldades no estudo da afetividade é a definição do que realmente significa o termo. Na linguagem geral, afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, carinho e simpatia. Nas mais variadas literaturas, afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior parte das vezes, confundida com emoção. O número de definições científicas sobre o termo emoção é grande, já que a afetividade é estudada em áreas de conhecimento diversas e não interdisciplinarmente.

3. A afetividade na perspectiva de Lev S. Vygotsky

Para Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo referente às conquistas realizadas e o do desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem construídas. Vygotsky é considerado, muitas vezes, cognitivista por ter se preocupado

principalmente com os aspectos do funcionamento do pensamento. Entretanto, questionava o dualismo entre as dimensões afetivas e cognitivas quando menciona que a psicologia tradicional peca em separar os aspectos intelectuais dos afetivos-volitivos. Vygotsky afirmava que “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”.

As contribuições de Wallon, Piaget e Vygotsky estão sendo retomadas pelos educadores para entender a percepção intuitiva de pais e professores de que as experiências e os laços afetivos influenciam os processos de ensino-aprendizagem.

Na educação de abordagem construtivista, a preocupação com a forma de ensinar passa a ser tão importante quanto o conteúdo a ser ensinado. Por isso, a intensificação das relações, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação passam a ser pressupostos para o processo de construção do conhecimento.

A afetividade também é concebida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente, e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, implica um outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

Consciente das dificuldades em transitar pelas encruzilhadas dos caminhos mentais, em que se entrelaçam sentimentos, valores, crenças, fantasias, imaginação, ações, etc., tudo parece influir em tudo, em relações que implicam causalidades, indeterminações e incertezas, observa-se sem sombras de dúvidas, um tema que, se configura como um dos grandes mistérios da vida humana: a dimensão afetiva.

Oliveira e Rego (2003), discorrem sobre o papel da afetividade no processo de construção cultural de significação, chamando-nos atenção para o fato de os processos afetivos serem construídos ao longo de uma história pessoal e inserida numa condição histórico-cultural específica. As autoras afirmam também, que o psiquismo, como o de todos os seres humanos, funciona com base em sentidos e significados construídos historicamente e compartilhados culturalmente.

Oliveira (2003) ao estudar a respeito das ideias do judeu russo Lev Vygotsky, estudioso de literatura e psicólogo do desenvolvimento, abordou a temática dos sentimentos e das emoções de uma maneira muito particular: antes de defender seu ponto de vista procurou examinar, com profundidade, as teorias já formuladas sobre a questão. Conforme tem sido mencionado a respeito da obra de Vygotsky, suas condições de produção, vida extremamente curta, período prolongado da doença que o levou a morte, grande número de textos não publicados, alguns textos publicados em mais de uma versão, e sua própria natureza de “obra inacabada” fazem com que não se encontrem fontes únicas e consolidadas em seus escritos sobre temas específicos que tenham sido por ele tratados.

Seus escritos sobre emoção, entretanto, ainda que dispersos e incompletos, são extremamente interessantes, pois revelam sua abordagem crítica. Os ricos diálogos que procurou estabelecer com seus predecessores e com autores de sua época e, principalmente, os caminhos por ele apontados para superar as principais limitações e incongruências das explicações disponíveis em seu tempo. É importante reiterar que se pode conhecer sua abordagem sobre a dimensão afetiva não somente por análise de temas especificamente voltados ao assunto, mas também pelo estudo de outros tópicos presentes em sua obra. Vygotsky é enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1993:25)

O autor alerta que reconhecer a íntima relação entre o pensamento e a dimensão afetiva é uma condição necessária, porém não suficiente para os estudos psicológicos.

Para ele essa relação deve ser examinada ao longo da história do desenvolvimento, de uma perspectiva genética (Oliveira, 2003).

Desse modo, as dimensões do afeto e da cognição estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas. Nessa perspectiva a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. Sendo assim, seu papel na configuração da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética que estabelece com as demais funções e não por suas qualidades intrínsecas. Nessa conexão, o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos. Oliveira, (2003), isto é, o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido).

De acordo com Vygotsky, a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Oliveira (2003), afirma que para Vygotsky, nas emoções primitivas é clara a raiz instintiva, biológica. O medo, por exemplo, seria como uma fuga inibida, isto é, uma forma consolidada de comportamento que surge do instinto de autoconservação. A raiva, por sua vez, seria uma briga inibida, o instinto de autoconservação em sua forma ofensiva. Mas no decorrer do desenvolvimento as emoções vão se transformando, se afastando dessa origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico cultural. Sisto (1999) afirma que para Vygotsky, o papel de controle de impulsos emocionais no homem cultural adulto, relacionado à auto-regulação do comportamento não deve ser confundido com a ideia de uma razão repressora, capaz de anular ou extinguir os afetos. Ao contrário, com o desenvolvimento, a razão está a serviço da vida afetiva, na medida em que é um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos. Isso fica evidente no fato de que Vygotsky postula para o ser humano adulto a possibilidade de construir um universo emocional complexo e sofisticado (em comparação aos animais e às crianças) e não uma ausência de emoções, que teriam suprido pela razão.

O ser humano aprende por meio do legado de sua cultura e da interação com os outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas, por exemplo, como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um

brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua existência (Oliveira,1997).

De acordo com o ponto de vista de Vygotsky, a estrutura e os processos específicos da vida psíquica de um indivíduo não são universais. Eles devem, portanto, ser rastreados em seus percursos genéticos. A análise genética permite compreender a origem e as transformações por que passaram as funções psicológicas e os vários fatores constitutivos de seu desenvolvimento. Sem a análise genética pode-se apenas descrever certos aspectos dos fenômenos psicológicos, mas não se pode entender seu funcionamento interno nem tampouco sua dinâmica causal.

Oliveira (2003), o comportamento e o funcionamento mental humano devem ser estudados em quatro planos genéticos: o plano da filogênese (relativo à história da espécie humana), o da ontogênese (relacionado à do indivíduo da espécie, do nascimento à morte), o da sociogênese (relacionado à história de cada grupo cultural) e o da microgênese (referente à história, relativamente de curto prazo, da formação de cada processo psicológico específico; referente, também, configuração única das experiências vividas por cada indivíduo em sua própria história singular).

Com base nesses pressupostos, no que diz respeito à afetividade pode se afirmar que os seres humanos são capazes das emoções mais sofisticadas em relação aos animais justamente porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado. Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções. Talvez seja justamente a força do imaginário (ou o subjetivo, simbólico, representacional, semiótico) o traço distintivo da psicologia humana, em geral, e da afetividade humana, em particular.

Na análise genética de Vygotsky é o plano ontogenético que se refere à história do indivíduo da espécie:

Nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese, do nascimento até a idade adulta. A criança difere qualitativamente do adulto e a compreensão da metamorfose que ocorre ao longo da vida do indivíduo é essencial para a compreensão do funcionamento

psicológico humano. Grande parte do que se passa na ontogênese tem raízes biológicas, ancoradas na própria especificidade filogenética. Isto é, membros da espécie humana têm um percurso de desenvolvimento definido por características da espécie. (OLIVEIRA, 1997:55)

Do mesmo modo que na evolução filogenética destaca-se o papel mediador das ferramentas, do trabalho e dos instrumentos semióticos, na ontogênese a ruptura proposta por Vygotsky refere-se à transformação da linha psicológico-natural em psicológico-cultural, especialmente com emergência das funções psicológicas superiores. Justamente pelas peculiaridades do desenvolvimento dos membros da espécie humana.

No que diz respeito ao desenvolvimento da afetividade, Antunes (1999) afirma que Vygotsky considera a qualidade das emoções. Sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança que se desenvolvem. Isto é, as ferramentas internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais.

4. A Afetividade Associada à Teoria de Jean Piaget

Piaget interessou-se pela lógica do pensamento, cuja gênese se encontra na lógica das ações dos primeiros 24 meses de vida da criança. A busca e descrição das estruturas ou formas de organização da inteligência são o núcleo da teoria do mestre de Genebra, o que conferiu à psicologia da inteligência da época, apoiada no método dos testes, uma nova abordagem teórica, advinda da epistemologia genética e do método clínico-crítico de investigação, desenvolvidos por Piaget, Souza (apud, ARANTES, 2003).

Piaget escreveu pouco sobre afetividade. Não significa, que não tenha considerado essa dimensão como importante para o estudo da inteligência e do desenvolvimento psicológico. O autor defende a tese da correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos, e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral.

Foi em 1945, com a obra *A formação do símbolo na criança*, que Piaget iniciou a apresentação de sua tese sobre as relações entre afetividade e inteligência (foi durante

os cursos ministrados na Sorbonne, em 1953-1954), a de que ambas são indissociadas e integradas no desenvolvimento psicológico. Sendo possível ter duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência, para explicar os comportamentos, Souza (apud, ARANTES, 2003). Ao descrever o desenvolvimento da representação por meio do jogo simbólico e da imitação, na passagem do período entre zero e dois anos (sensório-motor) para o período pré-operatório (de dois a seis anos, em média), o autor discute o papel dos sentimentos e das relações interindividuais na formação dos esquemas afetivos e nos simbolismos infantil, assim como a dupla face (cognitiva e afetiva) do desenvolvimento psicológico.

O curso sobre as relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança permitiu ao autor explicitar suas reflexões sobre a afetividade, a socialização, a vontade e a moral.

O “curso da Sorbonne”, como é chamado, apresenta-se em três partes. A primeira dedicada à localização do problema e apresentação das teorias psicológicas mais conhecidas da época, com o duplo objetivo de explicitar os seus elementos mais importantes e de realizar uma análise crítica que permitisse esclarecer os elementos que empresta de umas, mas não de outras, para configurar a sua abordagem sobre as relações entre afetividade e inteligência. São de grande destaque os seguintes pressupostos: a) inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva; b) a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o; c) a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas.

Para Piaget , Souza (apud ARANTES, 2003, pag. 57), a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade. Quando o autor utiliza o termo funções afetivas, o faz em sentido amplo. Ao falar da percepção, por exemplo, lembra sua natureza seletiva em virtude da afetividade. Sobre as emoções primárias, remete-se a Henri Wallon e seu estudo sobre o recém-nascido, ligado a uma sensação proprioceptiva: a perda do equilíbrio. Existiria, assim, um fator cognitivo (nesse caso, perceptivo) já nas emoções mais primárias. Quanto aos sentimentos complexos mais evoluídos, eles seriam mais e mais ligados a elementos cognitivos.

Ao falar do papel da afetividade e das inteligências nas condutas, Piaget retoma a ideia de que toda conduta visa à adaptação, sendo que o desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva particular, a consciência de uma necessidade.

As noções de equilíbrio e desequilíbrio têm, então, um significado fundamental do duplo ponto de vista afetivo e cognitivo, o que levou Piaget a refletir sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas. A primeira refere-se ao interesse que tem como fonte o “eu”, sendo que a acomodação afetiva é relativa ao interesse pelo objeto como tal. Portanto, a assimilação cognitiva refere-se à compreensão do objeto, e a acomodação ao ajuste dos esquemas de pensamento aos objetos, Souza (apud ARANTES, 2003).

Piaget destaca ainda os sentimentos de sucesso e de fracasso interferindo no desempenho e na aprendizagem, mas restringe esse efeito ao ritmo e não à estruturação que permite a aprendizagem. Salienta também que a inteligência e afetividade são de natureza diferente. A energética da conduta vem da afetividade e as estruturas vêm das funções cognitivas. O campo total engloba, ao mesmo tempo, o sujeito, os objetos e as relações entre sujeito e objetos. As estruturas vão se opor, assim, ao conteúdo, que é mais modulado pela afetividade. Ambos são fundamentais para que as condutas e as interações entre sujeito e objetos ocorram.

De modo geral, a evolução da afetividade vai do que Jean Piaget denomina de sentimentos instintivos, correspondentes às montagens hereditárias (reflexos), aos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias), e, posteriormente, aos sentimentos seminormativos (correspondentes às construções representacionais), para chegar aos sentimentos normativos, pertencentes a uma escala de valores e a um sistema mais amplo, correspondente ao sistema operatório, no que se refere à inteligência, Souza (apud ARANTES, 2003).

Quanto à inteligência verbal ou socializada, que compreende, do ponto de vista cognitivo, as construções pré-operatórias e operatórias, temos de considerar, do ponto de vista afetivo, os intercâmbios afetivos entre as pessoas. Às representações pré-operatórias como interiorizações das ações em pensamentos ainda não-reversíveis correspondem o que foi denominado por Jean Piaget afetos intuitivos, ou seja, sentimentos sociais elementares e primeiros sentimentos morais (amor, temor, respeito, obediência, etc.). Esses primeiros sentimentos morais são fundamentais para a compreensão da moral heterônoma, fruto das relações sociais assimétricas, da

inteligência pré-lógica e dos sentimentos ligados à autoridade. Podemos compreender como Jean Piaget pensou à respeito da moral:

“Em primeiro lugar, ele se interessou pelo que seria comum a todos os indivíduos. Poderíamos dizer que estudou o sujeito moral (correlato do sujeito epistêmico). E formulou a hipótese de que o sujeito passa, se as interações com o meio forem favoráveis, de uma fase de anomia (pré-moral) a uma fase de autonomia, passando por uma fase de heteronomia. E quando ele diz que adolescentes apresentam características de autonomia moral, não está afirmando que são totalmente autônomos, mas que o fato de serem capazes de legitimar algumas regras morais sem qualquer referência ao prestígio das figuras de autoridade, mostra que, de fato, a autonomia corresponde a um potencial humano universal. (LA TAILLE, 2006,pag.16).

É nesse contexto que os sentimentos morais novos que se superpõem aos anteriores são, nesse caso, os sentimentos autônomos (Souza, org. Arantes, 2003). A partir dos sete ou oito anos, em média, a criança se torna capaz de fazer avaliações morais pessoais de atos voluntários decididos livremente e de sentimentos morais que podem, às vezes, entrar em choque com a moral heterônoma da obediência e com os adultos. É nesse panorama afetivo, social e cognitivo que surge o sentimento de justiça como a expressão dessa nova extensão dos sentimentos morais. Segundo os mesmos autores, Piaget completa sua formulação falando da reciprocidade moral, que é uma atitude nova, decorrente do sistema de valores e que implica deveres.

Se toda conduta possui um aspecto afetivo (energético) e um aspecto estrutural (cognitivo), o autor defende a ideia de romper com a dicotomia entre a afetividade e inteligência e estudar os dois aspectos no desenvolvimento. Considerando que os aspectos afetivos podem estar associados mais às condutas relacionadas às pessoas e os aspectos cognitivos às condutas relacionadas aos objetos, o autor explicita quais são os elementos envolvidos nesses dois tipos de condutas. Considera que em ambos os tipos de condutas há afetividade e inteligência, pois há estruturas e energética. Assim, nas relações com objetos o aspecto estrutural é dado por diversas estruturas lógico-matemáticas que organizam a atividade do sujeito. Já o aspecto afetivo refere-se ao conjunto dos interesses dos esforços e dos afetos intra-individuais com suas regulações. Souza (org.Arantes, 2003) afirma que para marcar , a distinção entre o aspecto estrutural e o energético, Piaget considera importante separar a afetividade em sentido amplo dos sentimentos, no sentido particular de condutas determinadas. Considera que não se pode

explicar a inteligência pela afetividade e tampouco a afetividade pela inteligência, mesmo se as diferentes teorias enfatizarem mais um aspecto do que o outro e suas formulações. Souza (2003) acredita que Piaget tenha feito isso com a sua abordagem, isto é romper com a dicotomia entre afetividade e inteligência e definir os papéis de cada elemento no desenvolvimento psicológico.

5. A afetividade na ótica de Henri Wallon

A proposta sobre afetividade do teórico Henri Wallon (1879-1962) têm por objeto a gênese dos processos psíquicos que constituem a pessoa. Baseia-se numa visão não fragmentada do desenvolvimento humano, buscando compreendê-lo do ponto de vista do ato motor, da afetividade e da inteligência, assim como do ponto de vista das relações que o indivíduo estabelece com o meio. Galvão (org. Arantes, 2003) ressalta que em Wallon, sua teoria pretende superar as visões que compreendiam as emoções como acessório da ação humana ou elemento perturbador dela, Wallon se volta para os primórdios da vida, mostrando que, sendo esse o período em que as emoções tem presença predominante, deve estar aí a fonte de sua compreensão. Reconhecendo que são manifestações complexas e desconcertantes, propõem que sua compreensão depende de se superar uma lógica linear e mecanicista em proveito de uma lógica dialética que busque captar a diversidade e as oposições do real. Procura compreender a imbricação entre os fatores de origem orgânica e social, bem como as contradições e as complementaridades existentes entre a emoção e os outros campos funcionais que enfoca no desenvolvimento da pessoa.

Galvão (2003) afirma que Wallon, aborda as manifestações essencialmente expressivas, as emoções diferenciam-se de outras manifestações da afetividade cuja gênese depende da representação simbólica, como os sentimentos e as paixões. Acompanhadas de variações do tônus muscular que podem imprimir modificações no funcionamento neurovegetativo-intensidade da salivação, dos batimentos cardíacos, dos movimentos peristálticos, da respiração e no sistema expressivo tom e melodia da voz, qualidade dos gestos, expressão fácil, postura corporal, as emoções tem incontestável valor plástico e demonstrativo. Logo de início, por meio dos seus gestos impulsivos, contorções ou espasmos corporais, bem como das mais primitivas expressões emocionais, como o choro ou o sorriso, o bebê humano mobiliza as pessoas do seu entorno numa espécie de contágio afetivo.

Além da ênfase dada ao caráter expressivo das emoções, Wallon leva em conta também sua dimensão subjetiva, ligada aos estados afetivos vividos pelo sujeito que experimenta determinada emoção. Uma originalidade dessa abordagem é chamar atenção para o fato de que o gesto, estabilizado em postura, em atitude corporal, desempenha outro papel que não o de executar: ele exprime as disposições afetivas do sujeito. A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Assim, de um lado as alterações na mímica facial e na postura corporal expressam variações dos estados internos; de outro, elas podem também provocá-las.

A ideia de uma auto-alimentação das emoções, embora passível de ser constatada na vivência de qualquer pessoa, contraria a difundida concepção de senso comum que diz que a melhor forma de se livrar de uma emoção é dar vazão à ela, “descarregar”. Dependendo da forma que se escolher para dar plena vazão a uma manifestação emocional, o resultado pode ser, ao contrário, uma intensificação dos seus efeitos. Esse fato é de observação corrente para professores que se surpreendem quando seus alunos voltam do recreio, momento em que pularam, correram e gritaram à vontade, ainda mais agitados do que quando saíram, contrariando a expectativa de que voltassem mais “tranquilos”, dada a oportunidade de descarga.

Com o desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e se complexificam, a preponderância inicial das reações orgânicas expressivas vai sendo substituídas pelas imagens e impressões subjetivas. A afetividade vai adquirindo relativa (nunca total) independência de fatores corporais o recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras. Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo tem sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual. Wallon insiste na indissociabilidade desses campos funcionais, propondo que é graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual. Deixando bem claro o papel da emoção na origem da cognição o autor vai insistir também na relação de antagonismo que se estabelece entre estes dois campos (Souza, 2003).

Para Wallon, o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Esse traço estaria na base das interações mãe/bebê uma espécie de simbiose afetiva em que os parceiros parecem mergulhados e no diálogo que estabelecem e também das relações entre os membros de grupos adultos. Explicaria também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúnem grande concentração de pessoas, como comícios, concertos de música, rituais religiosos, situações que podem levar à profunda comunhão e solidariedade entre as pessoas ou à manipulação.

Para Galvão (1995) os conceitos, princípios e direções expressos na teoria de desenvolvimento de Henri Wallon são instrumentos que nos auxiliam na compreensão do processo de constituição da pessoa, no movimento que vai do bebê ao adulto de sua espécie, conforme os modelos que a cultura do seu tempo disponibiliza.

Galvão (1995) ressalta que a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores. Na medida em que a teoria de desenvolvimento descreve características de cada estágio, está também oferecendo elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino-aprendizagem mais produtivo, propiciando ao professor pontos de referência para orientar e testar atividades adequadas aos alunos concretos que tem em sua sala de aula. A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características, conforme se apresentem em seus alunos concretos, e as atividades de ensino.

Daí a importância de o professor encarar a teoria como um conjunto sistematizado de proposições hipotéticas a serem constantemente testadas, verificadas no confronto com os resultados do processo ensino-aprendizagem do aluno, na situação concreta de sala de aula. Assim, ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem (Galvão, 1995).

Nesse sentido, uma teoria de desenvolvimento assume três funções paralelas e complementares: dá previsibilidade à rotina, oferece subsídios para o questionamento e

o enriquecimento da prática e da própria teoria, possibilita alternativas de ação com maior autonomia e segurança.

Na teoria psicogenética de Wallon, o eixo principal no processo de desenvolvimento é a integração, em dois sentidos: Integração organismo-meio e Integração cognitiva-afetiva-motora.

6. Considerações Finais

A análise estudada teve como proposta elucidar e aprofundar o tema afetividade, acerca dos fundamentos teóricos, como por exemplo, os clássicos de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon, na ótica de conceituados estudiosos como, Marta Khol de Oliveira, Teresa Cristina Rego, Maria Cristina Machado Kupfer, Maria Thereza Costa Coelho de Souza, Izabel Galvão, Heloysa Dantas, Celso Antunes, Yves de La Taille, Fermino Fernandes Sisto, Daniel Goleman e Valéria Amorin Arantes. Todos teóricos gabaritados a escrever sobre a fundamentação teórica a respeito do tema elencado.

Pode-se observar no trabalho a verdadeira afirmativa feita pelo suíço Jean Piaget, que não há estados afetivos puros, sem elementos cognitivos, e que também não há atividade intelectual sem afetos que a desencadeiem.

Constatou-se que o conhecimento e as estruturas cognitivas estabelecem sentido entre si. Outro aspecto da relação entre as dimensões afetivas e intelectuais é o fato de o desenvolvimento de uma depender da outra. Se a inteligência se desenvolve é porque a criança e também o adulto, tem necessidade, isto é, interesse em conhecer certos objetos e assim refletir sobre eles.

Diante da análise apresentada pode-se afirmar que as hipóteses e objetivos propostos no início do trabalho foram alcançados, apenas verifica-se algumas contradições em relação aos diferentes teóricos, em certos momentos, no decorrer da leitura pode-se deparar com incerteza e uma certa desordem de pensamentos em relação a definição do tema na perspectiva dos teóricos. Por um lado, pode-se observar a riqueza de investigações acerca do tema elucidado pelos teóricos, que buscam incessantemente ressaltar o papel preponderante e o reconhecimento da afetividade na área da Educação.

Os objetivos norteadores do trabalho mantiveram-se em plena expressão. Por outro lado, deve-se reconhecer que a dimensão afetiva também recebe influência dos

avanços da inteligência e da sofisticação para a ampliação e investigação de seus estudos.

A construção dos conhecimentos, apontados pelos teóricos, pressupõem um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva, que possuem condições afetivas e cognitivas para representar suas formas de expressões em atividades, com amplo conhecimento em sala de aula, assim verificadas pelos professores. Acreditamos que o ser humano constrói sua inteligência, sua identidade, seus valores, seus afetos pelo diálogo estabelecido com seus pais, com seus professores, e com a cultura que permeia seu entorno, na própria realidade cotidiana em que vive.

O levantamento bibliográfico realizado aponta para caminhos que visam a resolução de conflitos e aprendizagem emocional, ressaltam com clareza que a afetividade e a cognição estão mutuamente envolvidas. Ao realizar este trabalho espera-se ter contribuído de forma significativa para os estudos posteriores da instituição de ensino, sobre as relações entre afetividade e desenvolvimento cognitivo com crianças do Ensino Fundamental. Mas também espera-se ter reacendido o interesse pela investigação da afetividade, tal como a proposta do trabalho, que futuramente possa contribuir de forma significativa para a ampliação e desenvolvimento de novos projetos a respeito do desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos.

Conclui-se então, que a análise realizada permanece em múltiplas reflexões e indagações a serem resolvidas. No entanto, é de destaque observar que um aspecto comum a todos os teóricos que compõem o trabalho é o fato de questionarem os tradicionais dualismos do pensamento e compartilharem da premissa de que cognição e afetividade, razão e emoção, são dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano. Está afirmação por si só, parece abrir novos caminhos e desafios a todos os profissionais da educação: tomar como primordial essa premissa na organização e estruturação do trabalho educativo cotidiano.

Ressaltando, ainda, que a afetividade existente em todos nós deve ser valorizada e inserida em nossas ações do cotidiano, que possamos aprender a agir e interferir com razão e emoção, ponderosamente em nossas atitudes mais simples e rotineiras, buscando assim, um preenchimento completo das nossas necessidades vitais, procurando cada vez mais ser um Ser consciente e completo em nossas ações.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Celso, **Alfabetização emocional: novas estratégias**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. In: SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget**, São Paulo: Summus Editorial, 2003. p. 35-52.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Disponível em: www.dicionarioaurelio.com. Acesso em: 29 de novembro de 2009.

GALVÃO, Izabel, **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Izabel Galvão. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLEMAN, Daniel, PhD. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Daniel Goleman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Yves. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de La Taille, Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: LA TAILLE, Y. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**; Jean Piaget; traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daer, Celia E. A. Di Piero. 2º Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SISTO, Fermio F. **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

WITTER, Geraldina Porto; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt (Org.). **Psicologia da aprendizagem: aplicações na escola**. São Paulo: EPU, 1987.