



COMUNIDADE EVANGÉLICA BATISTA KURIOS
FACULDADE KURIOS (FAK)
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e
Institucional com Ênfase em Gestão Escolar

A AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MARIA DA GLÓRIA SÁ LIMA

IGUATU- CEARÁ

2008

MARIA DA GLÓRIA SÁ LIMA

**A AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade Kurios- FAK, como requisito parcial para obtenção do grau de Pós-Graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Gestão Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Everton Alencar
Maia.

IGUATU- CEARÁ

2008

Monografia apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade Kurios - FAK como requisito parcial para obtenção do grau de Pós-Graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Gestão Escolar.

MARIA DA GLÓRIA SÁ LIMA

Defesa em ____/____/____

Conceito obtido: _____

Prof. Dr. Everton Alencar Maia.

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador

2º Examinador

3º Examinador

Coordenador(a) do Curso

Dedico o presente trabalho a meu filho Dirceu Sá Cavalcante e a meus pais João Lima do Nascimento e Isabel Sá Lima.

AGRADECIMENTOS

- A Deus pela vida e por ser em todos os momentos a minha fortaleza;
- Aos meus pais por todas as dificuldades que passaram para fazer de mim quem sou e pelo incentivo e apoio incondicional em todos os momentos;
- A meu filho Dirceuzinho;
- Ao irmão, Joaniel Sá Lima, *in memória*;
- Aos meus colegas da turma pelo companheirismo e cumplicidade, pelas as lutas e todos os momentos inesquecíveis;
- Aos professores e funcionários da FAK pela amizade e colaboração e pelos muitos momentos juntos;
- Aos meus familiares em Mombaça;
- A todos os colegas de trabalho do Judiciário de Jucás e Tauá;
- Por todas aquelas pessoas que contribuíram e me incentivaram de forma direta ou indireta possibilitando a realização desta conquista.

“As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores”.

(CLÁUDIO SALTINI)

RESUMO

O presente trabalho intitulado A Afetividade no Processo de Ensino e Aprendizagem tem como proposta trazer para o público em geral informações sobre relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando ser imprescindível na aquisição do conhecimento e que contribui consideravelmente para a formação integral do aprendente. O interesse pela investigação do tema está diretamente relacionado com todas as discussões e reflexões propostas no decorrer do Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica da Faculdade Kurios. Esse tema foi escolhido pelo fato de ser uma necessidade enfatizá-lo nos eixos que forma o processo de ensino-aprendizagem do contexto histórico atual em que claramente observamos a necessidade de aprofundar e repensar as discussões que enfoca essas relações e suas dificuldades. Partindo do pressuposto que as escolas privilegiam o aspecto cognitivo em detrimento do aspecto afetivo bem como de que muitos professores desconhecem a importância de se trabalhar a afetividade como elo de desenvolvimento e construção do processo de ensinagem, o estudo busca a comprovação desses fenômenos vislumbrando identificar ao longo do processo do trabalho a importância das relações afetivas desvendando à visão de que as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem não necessariamente significa distúrbios de aprendizagem, uma vez que existem muitos argumentos equivocados acerca da temática e do diagnóstico, normalmente fundamentados em conceitos tradicionais onde se privilegia apenas áreas verbal e lógico-matemática da inteligência. O trabalho sustenta que afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em quaisquer atividades, embora em proporções variáveis, as quais se estruturam nas ações dos indivíduos que precisa estar emocionalmente bem para construir o seu processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo a necessidade das instituições desenvolverem trabalhos que elejam a afetividade como caminho necessário a percorrer despertando à todos os que fazem a escola (aluno, professor, funcionários e pais) para o viver a vida, o viver das relações de afeto de solidariedade, de amor, respeito às diferenças; o viver do seu próprio “eu”, para um melhor desenvolvimento da personalidade enquanto ser histórico e ativo, transformando esse espaço que é a escola não apenas no lugar de aquisição ou repasse de conhecimento, mas um espaço que transcende contribuindo e sendo determinante para o desenvolvimento do ser humano com um ser multidimensional que é em potencial. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, a qual desenvolvida a partir de leitura e análise desse material teórico, constituído exclusivamente de livros e artigos científicos de acordo com o tema pesquisado, uma vez que a sua grande vantagem reside no fato de que temos uma gama de fenômenos mais ampla para ser investigada.

Palavras-chaves: Afetividade, cognição, inteligência, ensino-aprendizagem, dificuldade de aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	
AFETIVIDADE HUMANA E O SEU DESENVOLVIMENTO	11
1.1. CONCEPÇÕES DE CORPO NAS RELAÇÕES DE AFETIVIDADE.....	11
1.2. CONCEITO DE AFETIVIDADE.....	14
1.3. AFETO.....	15
1.4. OS FENÔMENOS AFETIVOS.....	16
1.4.1- Divisão dos fenômenos afetivos	16
<i>1.4.1.1 Tendências Afetivas</i>	17
1.4.1.1.1- O Instinto	17
1.4.1.1.2- As Inclinações.....	17
<i>1.4.1.2 Estados Afetivos</i>	17
1.4.1.2.1- Estados Afetivos Fundamentais.....	17
<i>1.4.1.2.1.1 Emoções</i>	18
<i>1.4.1.3.1.2 Sentimentos</i>	19
<i>1.4.1.3.1.3 Temperamento</i>	19
<i>1.4.1.3.1.4 Humor</i>	20
<i>1.4.1.3.1.5 Paixão</i>	20
1.4.1.2.2- Estados Afetivos Complexos.....	20
1.5 DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE HUMANA.....	20
CAPÍTULO II	
AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES ENTRE INTELIGÊNCIA, COGNIÇÃO, MOTRICIDADE/MOVIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	26
CAPÍTULO III	
AFETIVIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vivemos em um mundo de crises globalizadas. Crise econômica mundial, crise política, crise de valores, crise educacional, crise social e familiar, crise em relacionar-se com outro e consigo mesmo. Os laços afetivos estão se afrouxando, perde-se a capacidade de lidar com os sentimentos e o seu despertar. O viver resume-se em priorizar a busca consumista em que o ter é mais importante que o ser. Mudam-se os conceitos e os padrões de vida e o individualismo é crescente, no entanto, o ser humano não pode ilhar-se necessita viver e participar da vida em sociedade em grupo para se perceber enquanto ser humano.

Nesse contexto à luz da perspectiva sócio-histórico-cultural, muito se tem debatido sobre os problemas educacionais. As queixas vão desde a evasão ao fracasso escolar, porém o mais polemizado é a dificuldade no processo ensino – aprendizagem. Apesar de o fracasso escolar ter múltiplas causas, fizemos o recorte para a situação em que o mesmo assume a forma de sintoma, denunciando, na linguagem da nossa sociedade, o seu mal-estar.

As discussões e reflexões propostas no decorrer do trabalho parte do pressuposto de que o ser humano necessita viver em grupo e participar da vida em sociedade e relacionar-se para perceber-se enquanto ser humano. Que assim sendo, defendemos que é imprescindível e relevante as relações afetivas no espaço da escola para a aquisição do conhecimento do aprendente e também na construção integral do seu eu.

O espaço escolar é propício para desenvolvimento das relações e expressões de afetividade, então é uma fator importantíssimo que está relacionado também para que se obtenha um melhor desenvolvimento da personalidade enquanto ser histórico ativo de sua vida, podendo assumir um papel de instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem e para a relação professor-aluno, uma vez que a escola e principalmente a relação com o professor pode a ser um fator externo que influenciará e pode ser determinante para o sucesso ou fracasso escolar e durante toda a vida. Daí surge necessidade dessa abordagem para enfatizar os fenômenos afetivos

sendo a ênfase maior nas emoções e sentimentos nas expressões afetivas e suas relações nos eixos que forma o processo de ensino -aprendizagem do contexto histórico atual em que claramente observamos a necessidade de aprofundar e repensar as discussões que enfoca as dificuldades e as relações de ensino-aprendizagem.

Partimos inicialmente para um estudo visando melhor compreensão da subjetividade do desenvolvimento humano do aprendente correlacionando não somente com a vida escolar, como também social, investigando os problemas de aprendizagem escolar entrelaçados pela cognição e afetividade. Identificando a contribuição que a afetividade pode dar na ação pedagógica e na aquisição do conhecimento, buscando um aprofundamento sobre as dimensões afetiva, cognitivas e motoras e suas inter-relações, bem como para servir como um instrumento para reflexão pedagógica e compreensão do desenvolvimento da afetividade bem como sua influencia no processo de ensino aprendizagem, possibilitando desse repensar, as práticas e procedimentos atuais e assim projetar um plano de ação que atendam os aprendentes em todas as suas dimensões, através da articulação e entrelaçamento entre afetividade e cognição, emoção e razão.

Com vistas a clarear o intento planejado, utilizamos como pressupostos teóricos aqui desenvolvidos o resultado de uma ampla pesquisa bibliográfica tendo como aporte principalmente as concepções postuladas nas obras de Piaget, Wallon, Vygotsky e do renomado neurologista português Antonio Damásio. Sob essa ótica centramos a afetividade e suas influencias nos procesos de desenvolvimento mais no aspecto consciencial, claro que não podendo deixar de mencionar o aspecto inconsciente que também tem a sua relevância e participação decisiva nessa resignificaçã das relações entre educador-educando, tendo em vista, a promoção de uma educação integral, ou seja, que atenda as necessidades afetivas do individuo no seu contexto histórico-emocional-cultural. na escola, o que requer um aprofundamento sobre a concepção da aprendizagem e os fatores que a influenciam, considerando que a afetividade está presente no cotidiano escolar em cada momento do processo educativo.

CAPÍTULO I

1 AFETIVIDADE HUMANA E O SEU DESENVOLVIMENTO

O ser humano para desenvolver-se saudavelmente necessita de certos estímulos, no momento adequado e na medida certa. No caso da criança, isto é especialmente verdadeiro, tendo em vista que a criança que recebe uma estimulação inadequada pode sofrer alterações no desenvolvimento integrativo de seu organismo como ser humano, e ainda deficiências na comunicação da experiência do amor.

Para se compreender o desenvolvimento das relações afetivas existentes entre os seres humano, se faz necesssário reportar a evolução histórica das concepções de corpo do homem, bem como as definições sobre afetividade.

1.1 CONCEPÇÕES DE CORPO NAS RELAÇÕES DE AFETIVIDADE

O corpo, em seu significado etimológico, provém, por um lado, do sânscrito garthas, que significa embrião e, por outro, do grego karpos, que quer dizer fruto, semente, envoltura e, por ultimo, do latim corpues, que significa tecido de membros, envoltura da alma, embrião do espírito. Nota-se que no significado etimológico da palavra corpo, a alma esta envolvida, é fruto do corpo.

Ao longo do tempo, vários significados forma atribuídos ao corpo. Diversas concepções surgiram como intuito de defini-lo e de atribuir-lhe funções. Historicamente, encontra-se na filosofia grega algumas dessas concepções, precisamente nos pensamentos dos filósofos Platão e Aristóteles. Platão (428-348 a.C.) professava uma concepção muito clássica do corpo, a qual convergia com a cultura tradicional da Grécia Antiga. Considerava o corpo como o lugar transitório da existência do mundo de uma alma imortal. Desta forma, atribuía ao corpo somente a função de acomodar, mesmo que de maneira passageira, no mundo real e concreto, uma alma imortal. O corpo era um objeto do homem.

Já segundo Aristóteles (384-422 a.C.), o homem é constituído de certa quantidade de matéria (corpo) moldado em uma forma (a alma). Este pensador afirmava que a alma deveria comandar o corpo. Dava relevância aos exercícios físicos, pois, de acordo com ele, serviam para dar graça, vigor e educar o corpo. A ginástica deveria ser praticada até a adolescência, de modo

que não fossem praticados exercícios cansativos pra não prejudicar o desenvolvimento do espírito. Aristóteles afirmava:

É a ginástica que cabe determinar que espécie de exercício é útil a este ou aquele temperamento, qual o melhor dos exercícios (este de ser obrigatoriamente o conveniente ao corpo melhor formado e que se tenha desenvolvido o conveniente ao corpo melhor formado e que se tenha desenvolvido da maneira mais completa) e, por fim, o que melhor convém “a maior parte dos indivíduos e que apenas por si seria conveniente a todos: pois nisso está a função adequada da ginástica. O próprio homem não tivesse inveja nem do do vigor físico nem da ciência que dá a vitória, nos jogos atléticos, precisaria ainda da pedôtria e do ginasta para atingir até o grau de maturidade com o qual ficaria satisfeito” (apud Oliveira, 1997: 29)

Percebe-se que Aristóteles valorizava a ginástica, considerava importante sua prática; porém, esta prática não consistia em exercícios por exercícios, pois deveriam ser praticados de acordo com o temperamento do homem. Esta dicotomia entre corpo e alma acentua-se no século XVII conforme o pensamento de Levin no qual distingue: “ O corpo, que é apenas uma coisa externa que não pensa, e a alma, substância pensante por excelência que não participa de nada daquilo que pertence ao corpo” (Levin, 1995:22).

A concepção acima marca profundamente o dualismo entre o corpo e a alma, desvinculando o ato de agir corporalmente do pensar. “É evidente que eu, minha alma, pela qual sou o que sou, é completa, e pode ser, daí existir sem ele” (Levin op.cit.:22), sem o corpo. No entanto, este dualismo entre corpo-alma cai em contradição na meditação metafísica.

Verifica-se nas duas citações anteriores o quanto a concepção de corpo e alma é, a princípio, contraditória. A primeira concepção desvincula e diferencia a alma do corpo, tornando-a, assim, uma dimensão independente e, que conseqüentemente, não necessita do corpo para sua existência. Em contrapartida, a segunda concepção reconhece a existência de uma alma unida a um corpo, pois diz que a dor, a fome, etc., as sensações sentidas pelo corpo são decorrentes da mistura de espírito e corpo. Ainda segundo esta concepção, pode-se dizer que, senão existisse a alma, o espírito, essas sensações tida pelo corpo seriam ignoradas pelo homem na verdade, ele não teria estas sensações. O sentir a dor, a fome, a sede, só são possíveis em razão do pensamento que por sua vez, faz parte das faculdades mentais de um corpo em atividade vital.

Em vista dessas idéias, fica evidente que o corpo, durante muito tempo, foi desprezível quanto a sua importância para o homem, e que a alma, o espírito, não era visto como dimensão conjunta ao corpo. A alma era

entendida como uma coisa estranha e distante do físico. Dessa forma, o pensar e o agir não eram ações recíprocas no homem.

No entanto, com base no experimento de Charcot (apud Coste, 1992:73), fica evidenciado que o corpo (matéria) se constituía também da dimensão da alma (psíquico). Essa constatação só foi possível porque Freud, a partir do experimento de Charcot, conseguiu formular o conceito de "inconsciente". O fato de Freud haver definido o inconsciente levou, por consequência, à certeza de que o homem possuía uma instância psíquica e que nela estaria o inconsciente. Freud construiu o conceito de inconsciente a partir da cogitação de que a criança, no decorrer de seu desenvolvimento, passa por um processo de socialização progressiva que, certamente, certamente influirá no destino de suas pulsões (necessidades primitivas e vitais); pulsões essas que, em grande parte, não terão acesso à vida consciente. Entretanto, ela terá relevância na vida do pequeno ser, porque será essencial aos processos inconscientes. De acordo com Coste: "o corpo desempenha um papel relevante nas formações inconscientes; portanto, o corpo é justamente a fonte (biológica) de todas as pulsões" (Coste, 1992:83). Desta forma, pode-se afirmar que o inconsciente está diretamente ligado ao corpo, uma vez que os gestos, atitudes, o comportamento e as reações corporais decorrem frequentemente de motivação do inconsciente.

Durante muito tempo, ao corpo foram atribuídos conceitos variados, divergentes, que não conseguiram defini-lo de forma lógica e coerente, pois, desde o dualismo axiológico de Platão, o corpo sofreu atribuições de cunho não reflexivo. Diante disso, o corpo é, na verdade, o eixo de percepção existencial do ser humano, é o ponto de referência, de amparo no espaço e no tempo, é o agente do sujeito na percepção do mundo que o envolve.

Embora o corpo tenha sido negligenciado durante muito tempo, no século XIX, ele começa a ser estudado, a princípio, pelos neurologistas, por necessitarem compreender as estruturas cerebrais e, posteriormente, por psiquiatras, para clarificação de fatores patológicos. O corpo era descrito de forma vaga, sendo considerada uma estrutura anátomo-fisiológica.

Com a evolução social e o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, o conceito de corpo transformou-se. Atualmente, o corpo não é concebido como um objeto do homem. O homem é o próprio corpo e a esse corpo é concebido o poder de comunicação; basta um olhar, um gesto para percebermos o que o outro (ser) pretende nos dizer. O corpo tornou-se um meio de comunicação, pois dois seres humanos em diálogo não são mais do que dois corpos em comunicação" (Fonseca, 1995: 89)

O corpo que agora interessa é forma de existir. Um corpo em cuja dinâmica viaja e se exprime a transcendentalidade que se constrói de desejos,

gestos, vários de emoções e pensamentos, de uma afetividade que é forma de existir e estar presente no mundo de modo humano.

1.2 DEFINIÇÕES SOBRE AFETIVIDADE

Segundo o dicionário técnico de Psicologia (CABRAL e NICK, 1999), afetividade é um termo utilizado para designar e resumir não só os afetos em sua acepção mais estrita, mas também os sentimentos ligeiros ou matizes de sentimentais de agrado ou desagrado, enquanto o afeto é definido como qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a idéias ou a complexos de idéias

Enquanto que no dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, essa palavra designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que, no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa "preocupa-se com" ou "cuida de" outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de "necessidade de A." é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse sentido, o A. não é senão uma das formas do amor (v.).

E de acordo com o Dicionário Aurélio (1994), o verbete afetividade caracteriza um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

Almeida (2002), discutindo o conceito de afetividade na obra de Wallon, diz-nos que a mesma está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo, manifestando-se através das emoções, das paixões e dos sentimentos. A emoção é a forma de expressão da afetividade que se constitui em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo.

É a afetividade a parte do psiquismo de mais abrangente domínio da atividade pessoal, sendo mesmo a base do psiquismo, o que há de mais fundamental na conduta e reações individuais. Seu domínio vai desde a sensibilidade corporal, física, interna e externa, abrangendo as sensações corpóreas dos órgãos internos e a sensibilidade tátil, até a interpretação subjetiva das vivências, consciente ou inconsciente, dependendo de características pessoais do humor e temperamento. Ao penetrar todos os demais aspectos da vida psíquica ela vai influenciar e ser influenciada pela

percepção, memória, pensamento, vontade e inteligência, sendo na verdade o componente essencial de equilíbrio e harmonia da personalidade.

1.3 AFETOS

A palavra afeto vem do latim *affectur* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade. O afeto, do latim *affectus*, corresponde no português (FERREIRA, 1999, p. 62) a “sentimento de amizade”, “afeiçoado a”, “carinho”, “afabilidade”. Assim, quando se pensa em “afeição”, vêm naturalmente à mente imagens relacionadas a cuidado, acolhimento, aceitação, afago. Para ser afeto, precisa afetar, tocar, contactar aquele que estava “sujeito a”, produzindo uma mudança de estado. Assim, o afeto é uma emoção que logo avistamos, porque se materializa e, desta forma, se comunica, se avista.

Os afetos, sejam emoções ou sentimentos, também têm uma função importante na motivação da conduta e para a aprendizagem.. Para Piaget o afeto é uma importante energia para o desenvolvimento cognitivo.. Todos nós temos experiência de nos dedicarmos com mais empenho aos assuntos de que gostamos e que nos são agradáveis. Outras vezes, pelos mais variados motivos, tomamos tamanha aversão a certas matérias, as quais se tornam impossíveis de aprender. São situações em que observamos como o afeto pode interferir na nossa capacidade racional de agir. Piaget (1980) nos diz:

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis.

Os afetos se dão em quatro tipos fundamentais: corporais; vitais; anímicos e espirituais. Os afetos corporais e vitais estão ligados a corporalidade. São estados afetivos dotados ou não de intencionalidade e têm relação com as reações psicobiológicas e psicossociais. Os corporais são relativos a qualidade e quantidade de estímulos e respostas enquanto que os vitais são relativos à sobrevivência. Os afetos anímicos e espirituais são exclusivamente intrapsíquicos. São estados afetivos psicoespirituais dotados de intencionalidade e têm relação com o mundo de valores. Ocorrem quando o objeto em questão é um veículo de valor, positivo ou negativo. Os anímicos são relativos a qualidade do Eu enquanto que os espirituais estão relacionados aos valores estéticos, éticos, morais e intelectuais.

1.4 OS FENÔMENOS AFETIVOS

Os fenômenos afetivos são manifestações de nossas tendências e de nossas inclinações. É evidente que, na falta dessas tendências, poderia existir, no ser vivo, em resposta a uma excitação externa, uma reação mecânica moldada nesta ação, mas não esta manifestação, tão variável nas suas expressões, de sentimentos e de emoções, que definem a vida afetiva do animal. PINO (2000, p. 128) destaca que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”. Portanto,

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (PINO, p. 130-131).

1.4.1- Divisão dos fenômenos afetivos.

Pode-se perceber que sempre o afeto, a emoção e o sentimento têm sido utilizados quase sempre como sinônimos, no entanto apresentam diferenças em sua conceituação. Desde 1962, Engelmann se preocupou em pesquisar os perceptos chamados de afetivos, e quando estudados aprofundadamente indicaram que havia estados conscientes internos não localizados, que denominou estados subjetivos. E na análise desses estados subjetivos, pesquisou as variações semânticas de palavras como emoções, sentimentos, estados de ânimo, paixão, afeto esperando conseguir precisar as especificidades de diferentes línguas.

As manifestações do dinamismo sensível estão divididos em dois grupos: as tendências e os estados afetivos. Entre as tendências distinguiremos as tendências naturais ou instintos, que derivam das necessidades fundamentais do ser vivo, e as inclinações, que derivam das necessidades secundárias do ser vivo. Os estados afetivos podem ser igualmente divididos em dois grupos: os que têm por antecedente uma

modificação orgânica (prazer e dor), os que têm por antecedente um fato psíquico (emoções e sentimentos).

1.4.1.1- Tendências afetivas

As tendências, quer sejam inatas ou adquiridas, são inconscientes, como a própria vida, não podem ser tratadas diretamente e em si mesmas, mas apenas nos seus efeitos, que são os fenômenos afetivos.

1.4.1.1.1 O instinto

É o conjunto das tendências naturais, que derivam das necessidades fundamentais ou primárias do ser vivo. É em virtude de necessidades deste gênero que o animal é impelido a exercer todos os atos necessários a sua conservação individual ou específica. Estas tendências naturais não constituem faculdades distintas: elas se identificam com a natureza do ser vivo sensível, e se definem por ela.

As tendências adquiridas ou inclinações se enxertam nas tendências naturais ou instintos, de que exprimem as manifestações acidentais, variáveis em número e em intensidade segundo os indivíduos. Daí se conclui que os instintos servem para definir a natureza específica, enquanto que o sistema das inclinações permite determinar o caráter dos indivíduos.

1.4.1.1.2 As inclinações

Inclinações são afetos involuntários, duráveis contínuos, em direção a determinado objeto. Emergem do inconsciente, podendo ou não ter repercussões sobre a motilidade e conduta, podem ser graduados pela consciencia. Como já mencionado acima, as tendências adquiridas ou inclinações derivam das necessidades secundárias do ser vivo. Dependem, elas, nas suas manifestações, do estímulo de um fato de conhecimento, sensível ou intelectual. Donde a distinção das inclinações sensíveis, orientadas para os bens sensíveis, e as inclinações intelectuais, próprias do homem, que têm por objeto os bens não-sensíveis e se exercem pela vontade. Poderemos, então, definir as inclinações como as tendências apoiadas na natureza para produzir certos atos.

1.4.1.2 Os Estados Afetivos

1.4.1.2.1 Estados Afetivos Fundamentais

1.4.1.2.1.1 Emoções

A palavra emoção se toma, num sentido muito geral, para significar toda espécie de estado afetivo de uma certa intensidade. Aqui nós a entenderemos, de uma maneira muito estrita, como designando um fenômeno afetivo complexo, por ser psicofisiológicos que se caracterizando por súbitas e insólitas rupturas do equilíbrio afetivo, com repercussões concomitantes, de curta duração, que se instala sobre a consciência, órgãos e sistemas repentinamente, e se impõe como uma vivência afetiva intensa, que suplanta e encobre todas as demais naquele momento, como por exemplo o susto e explosão de alegria.

As emoções podem ser divididas em emoções primárias, secundárias, as emoções primárias são assim chamadas por serem inatas, ligadas à vida instintiva e são subdivididas em emoção de choque, emoção colérica e emoção afetuosa sendo as duas primeiras originada do instinto de conservação e a última do instinto sexual. Já as emoções secundárias são estados afetivos de estrutura e conteúdo mais complexos que os anteriores, que se subdividem em: estados afetivos sensoriais que partem da sensibilidade corporal com por exemplo o prazer e a dor; e estados afetivos vitais são afetos corporais, atitudes internas positivas ou negativas relacionadas à sensações vagas e difusas, não ligadas à determinada parte do corpo. Referem-se às sensações subjetivas de bem-estar, mal-estar, animação e desanimação, etc.

Há formas diferenciadas de se traduzir a emoção: interna e externa. Externamente, esta se traduz por meio de expressão facial, lágrimas, palidez, riso, alterações na maneira como são executados os gestos, como expressões somáticas e autônomas. De modo interno, há alterações viscerais ou vasculares, muitas vezes perceptíveis e observáveis pelo indivíduo, como aceleração dos batimentos cardíacos, dificuldades na digestão, secura na boca. Estas duas formas apontam a relação entre a emoção e a postura do ser humano.

Damasio (1996) informa que a etimologia da palavra emoção sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: emoção significa literalmente movimento para fora (p.168). Afirma também que há uma diferenciação entre emoção e sentimento não devendo ser utilizados como sinônimos: todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções (p.172).

Para Wallon, não há porque se fazer confusão entre emoção e sentimento. A emoção é a própria expressão da afetividade, sendo a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos, revelando um estado fisiológico efêmero (Almeida, 1999). Já o sentimento, é psicológico, duradouro e ideativo, é mais um tipo de reação afetiva.

As emoções tem duas espécies de elementos: os elementos psíquicos e os elementos fisiológicos. Os psíquicos são observados quando o choque se produz surge toda sorte de representações mais ou menos ligadas, que vêm bruscamente inibir e substituir o curso das representações normais. No mesmo momento, desencadeia-se um fenômeno afetivo de uma extrema intensidade, agradável ou desagradável, e geralmente penoso e difícil de suportar, por causa de sua violência, e de sua brusca aparição.

As emoções que contém elementos fisiológicos são os fenômenos refletidos no corpo pela emoção como por exemplo: aceleração do ritmo do coração e do ritmo respiratório; sensação de não ter passagem na garganta, boca seca; perturbações intestinais, palidez, reflexos incoerentes de adaptação ou de proteção etc.

Quanto a natureza da emoção psíquica os elementos fisiológicos não são mais do que efeitos do estado mental e no caso da natureza das emoções fisiológica ocorre o inverso, pois o estado mental é uma simples consequência dos fenômenos fisiológicos.

1.4.1.2.2- Sentimentos

Sentimentos são estados afetivos duráveis de ordem geral, mas atenuados na intensidade vivencial, sem acompanhamentos somáticos. São estados afetivos estáveis, que surgem e se substituem num continuum e que acontecem integrados às vivências, sendo, portanto, conscientes. Os sentimentos são estados afetivos mais duráveis em sua intensidade vivencial que as emoções, não surgem bruscamente, mas, sempre num contínuo, em fusão com um sentimento anterior.

Eles se distinguem por isto dos estados afetivos de ordem física (prazer e dor corporais), das emoções, que são brutais e temporárias, enfim, das sensações, que são produzidas por um excitante físico, enquanto que os sentimentos nascem de uma representação (imagem ou idéia) mais ou menos clara.

1.4.1.2.3 Temperamento

O temperamento é uma disposição fundamental inata, ligada à constituição orgânica, imutável. não influenciada por questões corporais e psíquicas. Determina o modo de ser de cada um.

1.4.1.2.4 Humor

O Humor é uma disposição afetiva básica, dependente de condições corporais e psíquicas. É o elo entre a psique e o soma, ele se altera em acordo com as condições corporais e psíquicas O humor varia muito em indivíduos não-padecentes de transtornos específicos: sensações de alegria, de prazer, tristeza, indiferença, desinteresse, irritabilidade encontram sua expressão afetiva correspondente devidamente controlada pelo indivíduo.

1.4.1.2.5 Paixão

As paixões são inclinações levadas a um alto grau de força, extraordinariamente intensos, estado afetivo absorvente e tiranizante, polariza a vida psíquica em direção ao objeto, monopoliza as ações.

1.4.1.2.1 Estados Afetivos Complexos

São: a Tristeza, o Desgosto, o Desespero, a Repugnância, a Alegria, o Júbilo, a Otimismo, a Satisfação, o Ressentimento, a Angustia, o Ansiedade, o Medo.

1.5 O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE HUMANA

A afetividade surge à medida que os seres humanos estabelecem relações entre si e com a natureza, ocasião em que vivenciam emoções e sentimentos, isto é, reagem afetivamente aos acontecimentos. O desenvolvimento do ser humano e a consciência de si vai sendo construída pelo sujeito nas suas relações com o outro.

O papel da afetividade processo de desenvolvimento da personalidade da criança é imprescindível, já que se manifesta primeiramente no comportamento e posteriormente na expressão. Além disso, a afetividade desempenha um papel fundamental na interação social da criança.

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.

No estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o atributo particular é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico. No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. O pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio.

No estágio do personalismo, dos três aos seis anos de idade, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas. Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo preponderância do aspecto cognitivo às suas relações com o meio.

Na adolescência, surge a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações resultantes da ação hormonal, trazendo à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade. Desse modo, cumprindo uma nova tarefa de reconstrução de si, desde o eu corporal até o eu psíquico, percebendo-se num mundo por ele mesmo organizado diferentemente. E por toda a vida, razão e emoção vão se alternando, numa relação de filiação, e ao mesmo tempo de oposição.

Vygotsky (1993) propõe uma visão de homem como um sujeito social e interativo, sendo que a criança, inserida num grupo, constrói seu conhecimento com a ajuda do adulto e de seus pares. Dessa forma, considera que a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais, ou seja, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão possibilitar a re-significação individual do que foi internalizado.

Daí a grande importância do educador de permitir e oportunizando à criança diversas situações para que ela experiencie e construa seu conhecimento, e desenvolva sua afetividade. A partir disso pode-se revelar a

importância do estudo sobre afetividade e cognição para um melhor entendimento da subjetividade humana, sendo isso de suma importância para profissionais que estão em contato direto com pessoas, assim como aqueles que buscam uma compreensão do ser humano com um todo.

As ligações afetivas desenvolvidas com a criança desde o seu primeiro ano de vida formam um base importante para socialização e interação desta junto a outras crianças e adultos. Uma ligação afetiva forte é facilitada por pais sensíveis e receptivos às necessidades da criança, e que em geral, são carinhosos e acolhedores. De acordo com Paul Henry, “os pais podem transmitir de diversas formas suas crenças no valor da criança, em sua bondade e sua capacidade. A afeição física, o prazer com as realizações da criança e a sua interação em brincadeiras devem ser frequentes no cotidiano” (Henry, et all, 1995:186)

Sendo assim, a aceitação dos pais aos valores da criança pode ser particularmente importante para a auto-imagem que a criança forma durante o período inicial da autopercepção. Se as crianças se sentem amadas e valorizadas a auto-imagem delas tende a ser positiva, e é provável, que elas sintam confiança nas capacidades que estão emergindo.

A afetividade permuta com a cognição, o lugar de maior evidência no processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Em Piaget o desenvolvimento intelectual depende do desenvolvimento afetivo e do cognitivo, e a construção do conhecimento se dá pela integração entre esses dois aspectos, sendo que a afetividade, através da motivação e da seleção estará determinando sobre quais esquemas a cognição atuará.

Um ponto interessante a ser mencionado ao longo do desenvolvimento afetivo da criança é a educação dos limites, que deve ser efetuado em um clima de segurança, afeição, de preferência pela mãe, em que a criança tem confiança. “Inabilidade e rigidez nesta área poderão ter repercursões tardias que se traduzem por comportamentos neuróticos” (Le Boulch, 1984:69).

O trabalhar das atitudes de limites na criança dentro do seio familiar é de extrema importancia para o seu desenvolvimento no proceso de aquisição do conhecimento no âmbito escolar, tendo em vista, o respeito às regras de convivencia alocadas no espaço pedagógico. Assim, a mãe, no começo é facilitadora, deve tornar-se progresivamente facilitadora e limitadora, obrigando-se a adotar uma atitude que nova na relção com a criança. Com isso, esta se desenvolverá de forma satisfatória, refletindo nos relacionamentos futuros dentro de ambientes coletivos. Segundo Paul Henry (1995), as crianças que desenvolvem fortes ligações afetivas se tornam extrovertidas e tem curiosidade em conhecer o ambiente que as cerca, em explorá-lo e ainda, desenvolvem a capacidade de enfrentar situações estresantes.

É necessário que a mãe promova situações de intensa segurança para com a criança, no intuito de que esta consiga renunciar à satisfação de um prazer imediato sem que isso repercuta negativamente na área afetiva. Isto vai permitir à criança uma certa tolerância à frustração, o que mais tarde permitirá, sem perturbar a personalidade, suportar a decepção, o fracasso, a insatisfação. Dessa forma, Helen Bee expressa que:

O apoio afetivo da mãe permitirá a criança suportar a frustração. O medo de perder o amor materno faz com que a criança obedeça as exigências da mãe, já que a criança cuida muito do amor materno, portador de sentimentos de segurança” (Bee, 1986: 210)

Na grande maioria dos estudos realizados por psicólogos se supõe que o sentimento de segurança produzido pela ligação afetiva com os adultos varia com a regularidade do relacionamento e com o quanto ele é satisfatório. Assim, “as crianças que experimentam interações irregulares, imprevisíveis ou insatisfatória com os adultos podem mostrar sinais de ansiedade e, talvez, sintomas tais como medos e comportamentos anti-sociais quando atingem a adolescência ou se tornam adultos introspectivos” (Henry, 1995:150).

Assim, é correto afirmar que os alvos de ligação afetiva da criança e a intensidade e qualidade dessas ligações dependem em parte do comportamento dos pais em relação a criança. Além disso, os sentimentos de segurança produzidos pela ligação afetiva variarão de acordo com a regularidade desse relacionamento e com o quanto ele é satisfatório.

Wallon (1989) acredita que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, mas também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. Segundo ele, o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional e, portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira. Desta forma, em sua teoria, o desenvolvimento da pessoa é visto como uma construção progressiva em que fases se sucedem com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Almeida (1999, p. 42) ao mencionar Wallon diz que ele atribui à emoção como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva, um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Entende-se por emoção as formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa, este estado afetivo pode ser penoso ou agradável.

O desenvolvimento é um processo contínuo, pois o homem nunca está pronto e acabado, esse desenvolvimento refere-se ao mental e ao crescimento orgânico, conhecendo as características comuns de uma faixa etária, reconhecendo as individualidades. Segundo Almeida (1999, p. 44), “com a influência do meio, essa afetividade que se manifestava em simples gestos

lançados no espaço, transforma-se em meios de expressão cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional.”

As relações familiares e o carinho dos pais exercem grande influência sobre a evolução dos filhos, em que a inteligência não se desenvolve sem a afetividade. Segundo Almeida (1999, p.50): A afetividade, assim como a inteligência, não aparecem pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas.

Isso mostra que estar presente na vida dos filhos é muito importante: sentar com eles; contar uma história; contar as vitórias e as derrotas da vida; deixar que eles façam parte do seu mundo. É muito importante também que os pais brinquem com seus filhos: role no tapete, jogue bola e participe do seu dia-a-dia, essa afetividade pode trazer grandes benefícios para a aprendizagem escolar da criança.

O desenvolvimento psíquico da criança dá-se através do meio social que ela convive. Segundo Almeida (1999, p. 63) ao mencionar Wallon ela observa que “são as emoções que unem a criança ao meio social: são elas que antecipam à intenção e o raciocínio.” Muitas vezes, as crianças não estão preparadas para entrarem na escola, pois essa entrada significa o primeiro afastamento da família. Com isso o afeto da professora poderá ajudar muito a criança se interagir com a escola e os colegas.

Segundo Tiba (2002, p.157) “Os pais não devem prometer trazer brinquedos, doces ou figurinhas quando voltarem. É saudável que a criança sinta que a separação não mata ninguém e comece a criar dentro de si mesma a noção de responsabilidade.” Conforme a criança vai crescendo, as crises emotivas reduzem os ataques de choro, birras, surtos de alegria. Cenas tão comuns na infância são controladas pela razão, num trabalho de desenvolvimento da pessoa. As emoções são subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores, da razão. A criança volta-se naturalmente ao mundo real, numa tentativa de organizar seus conhecimentos adquiridos até então, é novamente o predomínio da função cognitiva.

Portanto, todo processo de educação significa também a constituição de um sujeito. A criança seja em casa, na escola, em todo lugar; está se constituindo como ser humano, através de suas experiências com o outro, naquele lugar, naquele momento. A construção do real acontece, através de informações e desafios sobre as coisas do mundo, mas o aspecto afetivo nesta construção continua, sempre, muito presente.

Conhecer aspectos teóricos do desenvolvimento afetivo e cognitivo como os que foram aqui enfocados é fundamental para o educador preocupado

com sua ação pedagógica. Entretanto, muitas vezes faltam-lhes outros elementos para subsidiar sua praxis, sobretudo para poder desenvolver a afetividade de seus alunos. Por isso, a seguir são discutidos alguns aspectos que poderão ajudá-lo nesse sentido.

CAPÍTULO II

1 AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES ENTRE INTELIGÊNCIA, COGNIÇÃO, MOTRICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Etimologicamente, inteligência vem do latim *legere*, escolher. A questão da escolha está no centro das operações intelectuais. Cordié (1996, p. 127 - 128) esclarece: “Lacan dá a inter-*legere* o sentido de ‘ler entre as linhas’. Ele nos lembra, através disso, que o entendimento se situa bem além das palavras e de seu sentido literal; o outro discurso, aquele do inconsciente, impregna não somente os sonhos, mas participa, de forma ativa, nas operações cognitivas. Ser inteligente é saber ler entre as linhas, entender o que é dito além das palavras.

Já a palavra cognição que também vem do latim *cognitione*, significa a aquisição de um conhecimento através da percepção. É o conjunto dos processos mentais usados no pensamento e na percepção, também na classificação, reconhecimento e compreensão para o julgamento através do raciocínio para o aprendizado de determinados sistemas e soluções de problemas.

No entanto, a cognição é mais do que simplesmente a aquisição de conhecimento e conseqüentemente, a nossa melhor adaptação ao meio - mas é também um mecanismo de conversão do que é captado para o nosso modo de ser interno. Ela é um processo pelo qual o ser humano interage com os seus semelhantes e com o meio em que vive, sem perder a sua identidade existencial. Ela começa com a captação dos sentidos e logo em seguida ocorre a percepção. É portanto, um processo de conhecimento, que tem como material a informação do meio em que vivemos e o que já está registrado na nossa memória.

O olhar do professor para o seu aluno é indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui dar credibilidade as suas opiniões, valorizar sugestões, observar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando mútuas conversas.

As relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (Almeida, 1999).

As relações entre afetividade e inteligência podem ser vistas de duas maneiras diferentes. O apogeu da inteligência é a formação progressiva das estruturas operacionais e pré-operacionais. Analisando a duplicidade desta relação inteligência e afeto, podemos requerer que o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas. “(...) a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa”. (Dantas, p.90, 1992).

Damásio é um dos autores que têm estudado a mente humana numa perspectiva neuropsicológica, considerando a razão, a emoção, a mente e o cérebro. Através de estudos em pacientes com lesão cerebral temos podido compreender a dimensão biológica das emoções e como elas interferem no processo racional do ser humano. Um dos casos mais conhecidos, o de Phineas Gage, demonstrou uma provável área de interseção entre a razão e a emoção na parte central do cérebro. Depois do acidente que lesionou essa região, Gage não conseguiu mais se relacionar socialmente de forma adequada, apesar de toda sua estrutura cognitiva ter sido preservada. Damásio (1996, p. 195-196) afirma que:

[...] é importante percebermos que a definição concreta de emoção e sentimento em termos cognitivos e neurais não diminui sua beleza ou horror, ou seu estatuto na poesia ou na música. Compreender como vemos ou falamos não desvaloriza o que é visto ou falado. Compreender os mecanismos biológicos subjacentes às emoções e aos sentimentos é perfeitamente compatível com uma visão romântica do seu valor para os seres humanos.

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.

Essa cultura dualista e polarizada do homem, que teve como precursor o francês René Descartes, tem no pensamento de Vygotsky, que tal legado de não afetou apenas os estudos das emoções, mas a psicologia de um modo geral. 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. 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.

Henri Wallon traz a dimensão afetiva como ponto fundamental em sua teoria psicogenética. "As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações" (p.61). A afetividade, além de ser uma das dimensões da pessoa, é uma das fases mais antigas do desenvolvimento, pois o homem logo que deixou de ser puramente orgânico passou a ser afetivo e, da afetividade, lentamente passou para a vida racional. Nesse sentido, a afetividade e inteligência se misturam, havendo o predomínio da primeira e, mesmo havendo logo uma diferenciação entre as duas haverá uma permanente reciprocidade entre elas.

Na teoria de Piaget, a afetividade é caracterizada como instrumento propulsor das ações, estando a razão a seu serviço. 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.

Para Wallon a emoção é a fonte primeira 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.

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.

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.

Para Piaget, a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a Razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a Razão contra a afetividade é problemático porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a Razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia.

Embora existam no meio educacional diferentes perspectivas que visam discutir as relações entre os domínios afetivos, cognitivos e motores no desenvolvimento humano, nossa análise, será fundamentada principalmente nos pressupostos de Wallon. Segundo Wallon (1998, p.194): "As primeiras relações utilitárias da criança não são relações com o mundo físico, as quais, quando aparecem, começam por ser puramente lúdicas; as relações humanas, relações de compreensão cujo instrumento necessário são os meios de expressão [...]. Entendemos com isso que o aparecimento da afetividade é anterior à inteligência na criança e que no início da sua vida, afetividade e inteligência apresentam-se misturadas, porém com o predomínio da afetividade sobre a inteligência.

As influências afetivas que envolvem a criança desde o início de sua vida, sobretudo por meio das relações que mantêm com os outros, serão determinantes na sua evolução psíquica. Isso porque, o desenvolvimento da afetividade e da inteligência tem uma base orgânica e ao mesmo tempo social, ou seja, mesmo a criança possuindo todas as condições biológicas de desenvolvimento, isso só será possível mediante as condições sociais. Nesse sentido, concluímos que o psiquismo se desenvolve com base nessa relação entre os fatores orgânicos e sociais, durante todo o percurso do desenvolvimento humano.

Dessa forma a afetividade constitui em cada estágio de desenvolvimento, um tipo de manifestação diferente, sobretudo em função das necessidades e possibilidades maturacionais da criança. Ao lado da inteligência e da motricidade a afetividade vai tornando possível a evolução psíquica da criança, que ocorre por meio de uma interação contínua, formando pares que se alternam, contribuindo assim com o funcionamento do psiquismo como uma unidade. A diferenciação entre inteligência e afetividade se inicia logo nos primeiros anos de vida da criança, no entanto, a alternância entre as duas se mantém de tal forma que uma sempre vai repercutir sobre a outra permanentemente.

Entendemos com isso que a afetividade, assim como a inteligência, passa por um processo de fases tendendo à evolução, à racionalização. Nessas fases a afetividade se apresenta de forma diferenciada, sendo que, na primeira, conhecida como afetividade emocional ou tônica, considerada a fase inicial, a afetividade é pura emoção e caracteriza-se como somática e epidérmica. Nessa fase, as trocas afetivas são realizadas sempre na presença de parceiros, por meio sobretudo dos movimentos sob a forma de uma solidariedade afetiva. Enquanto a criança não domina a linguagem verbalizada, é através do ato motor que são traduzidos as manifestações do psiquismo infantil, garantindo a relação da criança com o meio, ou seja, inicialmente a base da sua comunicação com o mundo tem por fundamento o tônus. Como ainda não dispõe da linguagem verbalizada, a criança projeta para o meio social suas sensações, por meio dos gestos, dos espasmos e dos reflexos.

Na fase sensório- motor projetivo, a afetividade se beneficia da linguagem simbólica para ampliar seu raio de ação e assim se apropriar das duas dimensões semânticas da linguagem, a oral e a escrita. Nessas condições, a possibilidade de uma nutrição afetiva por essas vias passa a se acrescentar as anteriores, que se reduziram à comunicação tônica: O toque e a entonação da voz. Instala-se o que poderia se chamar de forma cognitiva de vinculação afetiva. (Dantas, 1992, p. 90).

Essa evolução da afetividade garantirá à criança a apropriação do universo simbólico da cultura, elaborado e planejado pelos homens ao longo de

sua história, dando assim origem à atividade cognitiva. Nessa fase a criança estará voltada para a investigação e exploração da realidade exterior, bem como pela aquisição da aptidão simbólica e pelo início da representação, caracterizando-se numa etapa preponderantemente intelectual. Em outros termos a inteligência dedica-se à construção da realidade, ou seja, nomear, identificar e localizar os objetos são conquistas importantes para a criança. É um momento de reconhecimento espacial dos objetos, de si mesma e de maior diversidade de relações com o meio. (Costa, 2003, p.32)

Na fase categorial, exigências racionais são colocadas às relações afetivas como respeito, reciprocidade, senso de justiça, igualdade de direitos, etc. As relações afetivas se estendem para o campo do respeito e da admiração, e passarão a ser dirigidas para o meio social, concretizando a idéia de que a afetividade evolui de uma sociabilidade sincrética para uma individualização psicológica, garantindo assim a capacidade da criança em ser capaz de se diferenciar do outro. Nesse processo de individualização, a criança passa a se perceber e a se diferenciar dos objetos que estão a sua volta por meio das relações sociais.

Isso serve para evidenciar mais uma vez a idéia de Wallon (1998) sobre a relação de reciprocidade entre o orgânico e o social na constituição da personalidade da criança, pois embora a criança possua capacidade biológica para se desenvolver, isso só é possível por meio do social. Dessa forma, observamos que a afetividade e a inteligência juntamente com a motricidade são elementos inseparáveis na evolução psíquica da criança, pois ambas têm papéis bem definidos e integrados, permitindo à criança alcançar níveis de pensamento cada vez mais elevados. Nesse processo, o orgânico e o social são os fatores que possibilitam as condições para que essa evolução ocorra.

Entendemos que a afetividade assim como a inteligência, não são funções que aparecem na criança de forma pronta e acabada pelo contrário, ambas evoluem ao longo do desenvolvimento humano, sendo construídas e modificadas de uma fase à outra. Há momentos em que a predominância é afetiva, ocorre em sentido centrípeto, nesse caso, o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que acontece pela interação com os outros pares. Há momentos em que a predominância é cognitiva, nesse caso a direção do desenvolvimento é centrífugo, é a construção do objeto e da realidade que passa a acontecer por meio da aquisição dos instrumentos elaborados historicamente pela sociedade. É importante enfatizar que tanto numa fase quanto na outra, o ato motor se torna indispensável, para a constituição do conhecimento e para a manifestação das emoções, portanto inerente ao cognitivo e ao afetivo, por sua vez à constituição da pessoa.

Esses processos que marcam a evolução e o desenvolvimento do psiquismo da criança, embora aconteçam em sentidos opostos, ora centrípetos ora centrífugos, são eminentemente sociais. Portanto, devemos concluir que inteligência, afetividade e motricidade relacionam-se e

integram-se mutuamente e que, a criança, ao elaborar o conhecimento e expressar suas emoções o faz mediante a influência direta dessas funções, uma servindo de base para a outra, o tempo todo. Desse modo o desenvolvimento da pessoa é visto como uma construção progressiva em que fases se sucedem com predominância alternadamente afetiva e cognitiva, conforme defende Wallon em sua teoria.

Oliveira (1992, p. 76-77), citando Vygotsky, discute a idéia rejeitada pelo mestre soviético de divisão entre o intelecto e o afeto:

A separação do intelecto e do afeto, enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo do 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 sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição.

A psicologia contemporânea tem demonstrado que os afetos, o pensamento, a socialização e o conhecimento, faces constituintes e indissociáveis da personalidade humana, não são dadas a priori, nem tampouco apenas pelos estímulos sociais. São construídas a partir das interações do indivíduo com o meio e com a cultura. Vários pesquisadores do desenvolvimento como Piaget (1976), Wallon (1988) e Vygotsky (1989), comprovaram essa vertente e também que o indivíduo não é um ser passivo e/ou apenas um depósito de informações. Pelo contrário, é ativo é inter/ativo em todo o processo de desenvolvimento psicológico. É no espaço das interações da criança com o mundo físico e social que se encontram as tensões e contradições necessárias que possibilitam o avanço do desenvolvimento infantil para o desenvolvimento adulto.

Na ação da criança, nas relações entre as próprias crianças, nas brincadeiras simbólicas, nas relações com os adultos, na tomada de consciência das regras sociais, na resolução dos conflitos, a criança, pouco a pouco, vai construindo seus afetos e pensamentos. Assim se constitui o sujeito.

As relações entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança têm sido discutidos em diferentes perspectivas teóricas, no entanto, escolhemos os pressupostos teóricos da obra de Wallon que diz que o o homem só poderá ser compreendido na totalidade dos conjuntos funcionais

que compõem o psiquismo humano formado pela afetividade, cognição, motricidade e pessoa. Ao tentar isolar qualquer uma dessas dimensões, incorremos no erro de analisar o desenvolvimento humano de forma incompleta, fragmentada. E baseando-se num enfoque interacionista considera que o desenvolvimento da criança acontece por meio da interação entre suas condições biológicas e suas condições sociais, influenciada sobretudo, pelas condições históricas e culturais de uma dada sociedade.

Com base na idéia de que afetividade, inteligência e movimento formam dimensões inseparáveis na constituição e evolução do psiquismo da criança e que esse processo ocorre necessariamente por meio das relações sociais, algumas questões merecem ser analisadas. Considerando que o meio social e o cultural são condições para o desenvolvimento psíquico e, ainda, que a escola é um meio no qual acontecem relações interpessoais, convém refletirmos o papel dessas relações no desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno, por conseguinte, a aprendizagem escolar.

Assim a qualidade das interações promovidas no interior dos grupos, principalmente, entre professores e alunos, no espaço da sala de aula, é o que poderá levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam elas cognitivas, afetivas ou motoras. Com relação ao papel da dimensão afetiva no processo de construção do conhecimento, todos concordam com o fato de que os estados afetivos interferem no estado cognitivo. Ao desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar como alguns fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno, Tassoni (2000) pode constatar que, o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas a partir de uma relação vincular, portanto, é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e apropria-se ou constrói relações sociais que influem na relação do indivíduo com os objetos, lugares e situações.

António Damásio (1996, p. 91) se dedica a estudar o papel das emoções e dos sentimentos no funcionamento cognitivo. Depois de estudar uma série de pacientes com lesões cerebrais localizadas na área pré-frontal, considerada fundamental para o raciocínio, encontrou em todos eles uma importante redução da atividade emocional, o que o levou à conclusão de que existe uma profunda interação entre a razão e as emoções. Diz Damásio:

Os sentimentos, no sentido em que a palavra é usada aqui, emergem das mais variadas reações homeostáticas, não somente das reações que chamamos emoções no sentido restrito do termo. De um modo geral os sentimentos traduzem o estado da vida na linguagem do espírito.

Creemos que este esclarecimento combina muito bem com o estado da arte da afetividade e, por outro lado, o próprio Damásio (1996, p. 91) chega

à seguinte definição, “um sentimento é um percepção de um certo estado do corpo acompanhado pela percepção de pensamentos, com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar. Podemos acrescentar, com Damásio, que os sentimentos têm a última palavra no que se refere à maneira como o resto do cérebro se ocupa de suas tarefas, em especial a cognição. Assim nos diz Damásio:

Não vejo as emoções e os sentimentos como entidades impalpáveis e diáfanas, como tantos insistem em classificá-los. O tema é concreto, e sua relação com sistemas específicos no corpo e no cérebro não é menos notável do que a da visão ou da linguagem [...] As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (1996, p. 195/61).

Para Piaget, a afetividade, não se restringe somente as emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade. Ele 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.

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.

Apesar de entender que o desenvolvimento intelectual envolve sempre os aspectos cognitivo e afetivo, Piaget considerava a afetividade com um agente motivador da atividade intelectual e, também, como um agente selecionador da mesma, pois acreditava que toda atividade intelectual é sempre dirigida a objetos ou eventos particulares. Na visão piagetiana essa escolha não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade. Piaget (1980) nos diz:

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis.

Para Piaget a afetividade atua no desenvolvimento intelectual na forma de motivação e interesse; para Vygotsky, a afetividade atua na construção das relações do ser humano dentro de uma perspectiva social e cultural; já para Bruner, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento humano, tanto no que se refere às questões intersubjetivas quanto à forma do pensamento intuitivo ou narrativo, onde o homem constrói a sua história através da elaboração de significados compartilhados. Porém, todos esses autores abordam apenas a dimensão consciente da mente humana.

E a dimensão do inconsciente, ao final do Complexo de Édipo a investigação sexual é reprimida. Porém, parte de sua energia é sublimada em Pulsão de Saber. Agora a criança quer conhecer o mundo. Vemos aqui que não podemos compreender o pensamento humano a partir apenas de uma ótica racionalista, pois a afetividade permeia todo esse processo, inclusive na sua dimensão inconsciente. Dolle (1993, 123) nos diz que:

Nada menos próximo da inteligência real do que a inteligência segundo os psicólogos. Na primeira, o coração, pelo menos, tempera o rigor dedutivo! Em compensação, nada mais falso do que assimilar afetivamente à subjetividade e atividade racional ou conhecimento à objetividade. A interação sujeito-objeto vem a propósito para retificar essas aberrações. É na dialética interativa sujeito-objeto que se constitui e se constrói a dialética da objetividade e da subjetividade onde se vê que uma compreende sempre a outra, e reciprocamente.

Dentro do contexto da educação, o entendimento sobre as emoções e sobre seu papel na vida tem ocupado um lugar secundário quando nos referimos à percepção, à memória, ao pensamento e à linguagem. Oatley; Nundy (2000) nos mostram que:

Além de oferecerem repertórios de prontidão e ação para certos tipos de situações que ocorram periodicamente na vida de nossa espécie (como conquistas, perdas, frustrações, ameaças), cada emoção também tem um efeito cognitivo: ela influencia nossas interpretações de nosso ambiente e torna disponíveis certos recursos cognitivos que permitem que os indivíduos reformulem seus planos e ações atuais.

A evolução do conceito de homem e de sociedade também contribuíram para a formação dos novos paradigmas científicos que influenciaram os estudos da mente. O desejo de um homem feliz, criativo, atuante e equilibrado suscitou a focalização dos estudos científicos para os aspectos emocionais e deflagrou uma busca de respostas científicas para esta intrincada relação entre razão e emoção. Segundo Damásio, apesar de as

emoções não serem atos racionais, são elas que, através dos sentimentos, desencadeiam o processo cognitivo.

Não me parece sensato excluir as emoções e os sentimentos de qualquer concepção geral da mente, muito embora seja exatamente o que vários estudos científicos e respeitáveis fazem quando separam as emoções e os sentimentos dos tratamentos dos sistemas cognitivos.[...] Os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual e tão dependentes do córtex cerebral como qualquer outra imagem. Damásio (1996, p. 189).

Damásio é um dos autores que tem estudado a mente humana, numa perspectiva neuropsicológica, considerando a razão, a emoção e o cérebro. Através de estudos em pacientes com lesão cerebral temos podido compreender a dimensão biológica das emoções e como elas interferem no processo racional do ser humano. Um dos casos mais conhecidos, o de Phineas Gage, demonstrou uma provável área de interseção entre a razão e a emoção na parte central do cérebro. Depois do acidente que lesionou essa região, Gage não conseguiu mais se relacionar socialmente de forma adequada, apesar de toda sua estrutura cognitiva ter sido preservada. Damásio (1996, p. 195-196) nos diz que:

[...] é importante percebermos que a definição concreta de emoção e sentimento em termos cognitivos e neurais não diminui sua beleza ou horror, ou seu estatuto na poesia ou na música. Compreender como vemos ou falamos não desvaloriza o que é visto ou falado. Compreender os mecanismos biológicos subjacentes às emoções e aos sentimentos é perfeitamente compatível com uma visão romântica do seu valor para os seres humanos.

Para Fernández (1990), as crianças que, não possuindo nenhum problema orgânico, não conseguem aprender, estão se defendendo contra algo que não podem traduzir em palavras. O não aprender pode significar uma falta de possibilidade de conhecer sua origem no mundo, uma recusa em denunciar o que não pode ser dito (como um segredo familiar), uma recusa a ser devorado pelo Outro (como uma mãe dominadora), uma tentativa de resgate de seu lugar no mundo.

Retornando para a perspectiva piagetiana, existe uma relação que se estabelece em relação de correspondência entre os estágios da afetividade e os de desenvolvimento das estruturas, que são os 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”. Para Piaget o presente afetivo é determinado pelo histórico emocional vivido pelo sujeito.

Piaget (1996), com seus estudos sobre a epistemologia genética, demonstrou, com rigor científico, o desenvolvimento cognitivo infantil, dentro de uma perspectiva lógico-formal. Para Piaget as atividades mentais, assim como as atividades biológicas, têm como objetivo a nossa adaptação ao meio em que vivemos. Apesar de entender que o desenvolvimento intelectual envolve sempre os aspectos cognitivo e afetivo, Piaget considerava a afetividade com um agente motivador da atividade intelectual e, também, como um agente selecionador da mesma, pois acreditava que toda atividade intelectual é sempre dirigida a objetos ou eventos particulares. Na visão piagetiana essa escolha não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade. Piaget (1980, p. 103) nos diz:

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis.

De acordo com essa postura teórica, Wadsworth (1993, p. 23) nos diz que:

A medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento.

Para Piaget a afetividade atua no desenvolvimento intelectual na forma de motivação e interesse; para Vygotsky, a afetividade atua na construção das relações do ser humano dentro de uma perspectiva social e cultural; já para Bruner, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento humano, tanto no que se refere às questões intersubjetivas quanto à forma do pensamento intuitivo ou narrativo, onde o homem constrói a sua história através da elaboração de significados compartilhados.

Todos esses autores já mencionados abordam apenas a dimensão consciente da mente humana. E no que tange a dimensão inconsciente vamos a Freud, que desde nos apresentou as suas idéias sobre o nosso psiquismo,

sabemos que o ser humano não é constituído apenas pelos mecanismos racionais e conscientes de sua mente . Há a dimensão inconsciente que sempre permeia esta constituição. Então, para Freud, o pensamento humano está sempre articulado com as dimensões consciente e inconsciente da mente. Em 1900, Freud, em seu texto Três ensaios sobre a sexualidade (1989, vol. VII, p. 182), “A criança se apega aos problemas sexuais com uma intensidade imprevista, e se pode mesmo dizer que esses são os problemas que DESPERTAM sua inteligência” (grifo nosso). Para ele, ao final do Complexo de Édipo a investigação sexual é reprimida; porém parte de sua energia é sublimada em Pulsão de Saber. Agora a criança quer conhecer o mundo. Vemos aqui que não podemos compreender o pensamento humano a partir apenas de uma ótica racionalista, pois a afetividade permeia todo esse processo, inclusive na sua dimensão inconsciente.

CAPÍTULO III

1 A AFETIVIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR

As três principais emoções que exercem ações na sala de aula são: o medo demonstrado através de situações novas como responder alguma atividade, apresentar algum trabalho etc.; a alegria, que traz inquietação, também pode trazer entusiasmo para a realização das atividades; e por último a cólera, que tem o poder de expor o professor diante da classe trazendo desgastes físicos e emocionais. Assim na maioria das vezes os professores não sabem lidar com as situações emotivas de sala de aula, pois elas podem ser imprevisíveis.

Um exemplo disso é a atenção que é algo necessário dentro da sala de aula e qualquer movimento significa desatenção, que é interpretado muitas vezes como indisciplina, podendo assim atrapalhar tanto os coleguinhas como a professora. Segundo Almeida (1999, p. 90): As reações posturais das crianças são normalmente interpretadas como desatenção. Assim, há uma grande insistência pela contenção do movimento, como se sua simples eliminação pudesse assegurar a aprendizagem da criança. E são através desses movimentos que podem gerar emoções como a alegria, que ao se produzir revela uma grande excitação motora, onde poderá ser trabalhado várias atividades como: teatro, dinâmicas em grupo etc., fazendo com que seja atividades facilitadoras do conhecimento.

Sabendo também que o professor deve levar em consideração os estados emocionais no contexto de sala de aula, pois o excesso ou a falta de movimento pode revelar a presença de um estado emocional, seja ela boa ou ruim. Portanto, o professor tem que ser equilibrado emocionalmente na sala de aula, pois a inteligência costuma ceder aos caprichos da emoção, o grande desafio é manter o equilíbrio entre a razão e a emoção, para que o estado emocional não implique em exercer determinada atividade cognitiva.

Muitas vezes os professores se revelam como um alvo frágil e fácil do aluno atingir. Essa falta de aproximação entre o professor e a emoção deixa-o totalmente cego diante das expressões na sala de aula.

Pode-se dizer que a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança. Segundo Almeida (1999, p. 99): Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa,

na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente.

Através dessas diversas interações, escola-família, professor-aluno, o meio proporciona experiências essenciais para a construção da personalidade da criança, caracterizando-a assim como ser humano, como sujeito do conhecimento e do afeto, possibilitando um maior crescimento.

No âmbito escolar é freqüente a existência de uma concepção que leva os educadores a dividir a criança em duas partes: a cognitiva e a afetiva. Essa é a resposta mais simples que nos permite constatar como o professor percebe a criança

Essa percepção bipartida também é constatada nas atividades escolares que são dirigidas às disciplinas clássicas, são associadas à dimensão racional (cognitiva); comportamentos que ocorrem dentro da escola, mas que são considerados “extra-escolares”, são atribuídos à dimensão afetiva. Nessa mesma direção, as dificuldades de aprendizagem são percebidos como consequência de um desequilíbrio ou alteração em uma dessas dimensões (Kupfer, 2003). O trajeto histórico dessas práticas dualistas no contexto educacional de modelos teóricos, organizadores do pensamento na escola foram influenciado pela filosofia, psicologia e pedagogia que orientaram e ainda orientam essas atividades.

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.

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.

Em sua notável obra “O Erro de Descartes” (1996); em suas idéias defende 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. Apontemos a essência da obra:

[...] 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.

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.

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.

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.

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.

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 obtêm êxito em sua aprendizagem.

A educação esta 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:

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 táctil, 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.

Sentimentos e afetividade na Educação são temas que deveriam ser mais investigados e debatidos no meio acadêmico. Docentes deveriam saber lidar melhor consigo mesmos e com os outros, conhecer melhor como se produzem e manifestam seus sentimentos e afetividade, para poder lidar melhor também com seus alunos, colegas e familiares do aluno.

Para Sastre e Moreno (2002), Piaget considerava os sentimentos como um motor que impulsiona a ação, e esta visão não está distante das mais notáveis teorias sobre sentimentos e emoções que recentemente foram desenvolvidos na Psicologia. Atualmente, é muito importante também mencionar uma nova linha da Psicologia, denominada Psicologia Positiva. O autor de uma obra nesta linha, José H. Barros de Oliveira (2004), nos chama a atenção de que, no passado, os psicólogos se interessavam muito mais pelo funcionamento negativo da personalidade ou pelas emoções negativas (depressão, desânimo, ansiedade, solidão, agressividade, ira, culpa e timidez), do que pelas emoções positivas (bem-estar, satisfação com a vida, felicidade, alegria, otimismo, esperança, sabedoria, amor, perdão). Refere também que se constata a tendência negativa dos temas psicológicos, tornando-se necessário inverter tal tendência, prestando maior atenção aos aspectos positivos do comportamento humano.

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.

Piaget, em seus estudos sobre a epistemologia genética, demonstrou, com rigor científico, o desenvolvimento cognitivo infantil, dentro de uma perspectiva lógico-formal. Para Piaget as atividades mentais, assim como as atividades biológicas, têm como objetivo a nossa adaptação ao meio em que vivemos. De acordo com essa postura teórica a mente é dotada de estruturas cognitivas pelas quais o indivíduo intelectualmente se adapta e organiza o meio. Toda criança, a partir dessa perspectiva nasceria com alguns esquemas básicos – reflexos – e na interação com o meio iria construindo o seu conhecimento a respeito do mundo, desenvolvendo e ampliando seus esquemas. Os esquemas cognitivos do adulto derivam dos esquemas da criança e os processos responsáveis por essa mudança são assimilação e acomodação. Assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes. A acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Wadsworth (1993) nos diz que:

A acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento da estrutura cognitiva.

Apesar de entender que o desenvolvimento intelectual envolve sempre os aspectos cognitivo e afetivo, Piaget considerava a afetividade com um agente motivador da atividade intelectual e, também, como um agente selecionador da mesma, pois acreditava que toda atividade intelectual é sempre dirigida a objetos ou eventos particulares. Na visão piagetiana essa

escolha não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade. Piaget (1980) nos diz:

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis.

De acordo com essa postura teórica, Wadsworth (1993) nos diz que “à medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento.”

Apesar de Piaget considerar que o conhecimento é construído pela criança em sua interação com o meio, acreditava que todas as crianças se desenvolvem, através de estágios – formas de apreensão da realidade – até atingirem o pensamento formal, onde são capazes de pensar sobre o pensar. Vygotsky concordava com Piaget a respeito da construção de conhecimento pela criança e da importância de sua ação sobre o meio. Porém, diferentemente de Piaget, Vygotsky acreditava que o meio exerceria uma enorme influência sobre o desenvolvimento infantil. Daí a importância que Vygotsky deu à educação formal como uma maneira de promoção desse desenvolvimento. Oliveira (2001) nos mostra que para Vygotsky:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado (ferramentas), fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Para Piaget a afetividade atua no desenvolvimento intelectual na forma de motivação e interesse; para Vygotsky, a afetividade atua na construção das relações do ser humano dentro de uma perspectiva social e cultural; já para Bruner, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento humano, tanto no que se refere às questões intersubjetivas quanto à forma do

pensamento intuitivo ou narrativo, onde o homem constrói a sua história através da elaboração de significados compartilhados.

Depois da família, a escola é a instituição na qual se inicia a socialização entre as crianças. Assim, a principal razão de ser da escola deixa de ser exclusivamente a aprendizagem dos alunos. A interação social, mediada pela afetividade, dá essa sustentação ao papel da socialização.

A dimensão afetiva é um importante fator a ser considerado quando pretendemos compreender o desenvolvimento da aprendizagem da criança. É indiscutível a importância da afetividade para o processo educacional. Pesquisas recentes têm demonstrado que afetividade e inteligência caminham juntas no processo de construção da personalidade da criança, conseqüentemente, essa relação tem influências sobre a aprendizagem escolar.

E o principal papel do professor é o de orientar e guiar as atividades dos alunos, fazendo com que aprendam, progressivamente, o que significa e representa a convivência escolar diante da realidade do educando. A criança se desenvolve não só aprendendo as coisas que lhe são ensinadas na escola. Também aprende a desempenhar papéis, a se relacionar afetivamente com as outras pessoas da família e da comunidade. Desta forma, o aspecto afetivo do desenvolvimento da criança se auto-reproduz e se produz junto ao grupo social.

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.

A intensificação das relações entre professor-aluno, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações da sala de aula e formas de comunicação devem ser caracterizadas como pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem e ainda, da condição organizativa do trabalho do professor. Compreendemos então que afetividade e inteligência por conseguinte, são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pela socialização.

Enquanto o indivíduo se desenvolve no seu espaço social e cultural afasta-se de uma submissão aprendendo a transferir suas motivações para outros objetos e situações, ao mesmo tempo que condiciona, afetivamente, suas relações vivenciais. Afetividade no ambiente escolar é se preocupar com os alunos, é reconhecê-los como indivíduos autônomos, com uma experiência de vida diferente da sua, com direito a ter preferências e desejos nem sempre iguais ao do professor.

Para fazermos essa relação da afetividade com o processo de ensino e aprendizagem, vamos falar sobre o desenvolvimento da criança através da interação infantil, pois o professor competente poderá organizar uma ação adequada para as reais necessidades dos seus alunos. a relação da afetividade com o desenvolvimento cognitivo, mostrando a responsabilidade dos educadores em contribuir na formação da personalidade da criança. Tomando-se por base as pesquisas do psicólogo francês Henri Wallon que propõe analisar a relação entre pais e filhos - professores e alunos na construção do conhecimento.

Uma educação entre professores e alunos que não aborde a emoção na sala de aula como a afetividade traz prejuízos para a ação pedagógica, pois podem atingir não só o professor, mas também o aluno. E se o professor não souber lidar com crises emocionais isso poderá provocar desgastes físico e psicológico.

As crianças aprendem que a questão não é evitar inteiramente possíveis conflitos, mas resolver discordâncias e ressentimentos antes que se tornem em briga aberta..Essa assertividade (que é diferente de agressão ou passividade) acentua a expressão direta dos sentimentos, mas de uma maneira que não se torne uma agressão; potenciando o objetivo da Ciência do eu, que é iluminar o sentimento que a criança tem de si e do relacionamento com os outros.

As primeiras aprendizagens das crianças ocorrem na primeira relação com a mãe (primeiras palavras, gestos...). Nesta relação à criança constrói seu estilo particular de aprendizagem, que sofrerá modificações à medida que a criança se relaciona com outros contextos. Segundo Almeida (1999, p. 48), cada estágio da afetividade, quer dizer as emoções, o sentimento e a paixão, pressupõem o desenvolvimento de certas capacidades, em que se revelam um estado de maturação. Portanto, quanto mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade.

Assim muitas crianças sofrem no primeiro dia de aula e outras não, muitas vezes os professores não são compreensivos e isso faz com que os alunos não aprendam a matéria prejudicando-os futuramente. São várias coisas que podem atrapalhar a vida escolar, as crianças que não são disciplinadas e só fazem o que tem vontade, deixando assim os seus deveres escolares, outras vezes, os pais só querem cobrar dos filhos fazendo ameaças e isso faz com que a criança não se lembre de tudo que estudou. As crianças também podem ter dificuldades em manter a concentração pensando na ameaça dos pais, nas brigas.

Os problemas de aprendizagem como leitura e escrita podem ser causas, sinais e evidências de um processo educacional que está desarticulado ao longo de sua evolução histórica, sendo necessário um resgate

do processo de ensino – aprendizagem, deixando aos educadores e aos pais a incapacidade de entender tais problemas como a leitura e a escrita. Segundo Almeida (1999: 91), “[...] é preciso que o professor esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto de sala de aula.” Para Bossa (2000, p.18) “Sabemos que o sentido das aprendizagens é único e particular na vida de cada um, e que inúmeros são os fatores afetivos emocionais que podem impedir o investimento energético necessário às aquisições escolares.

Existem dois fatores principais que interferem na aprendizagem, impossibilitando o fluxo normal do processo de aprender: Primeiro são os fatores internos de ordem orgânico ou psicológico (devemos analisar a história da criança, incluindo a avaliação de sua estrutura familiar, para que se possa identificar como a aprendizagem é significada por este grupo). E o segundo são os fatores externos ligados à metodologia de ensino, às condições sócio-econômicas e ainda aos recursos do educador.

A dificuldade de aprendizagem é resultante de conflitos que se encontram diretamente relacionado à metodologia pedagógica, ao sistema de ensino e, ainda, ao vínculo que o sujeito estabelece com a escola, bem como com os professores, pais e sociedade. Assim o afeto explica a aceleração ou retardamento da formação das estruturas; aceleração no caso de interesse e necessidade do aluno, retardamento quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual da criança. Cabe a instituição escolar contribuir para que a criança integre seu convívio na sociedade, de outro lado à escola deve ajudar a família a solucionar o problema de seus filhos, reintegrando a imagem que se tem deles. Algumas vezes sendo necessário encaminhamento a profissionais especializados como psicólogos ou psicopedagogos. A escola, o educador e a família devem, pois, ser testemunhas da possibilidade do conhecimento.

Segundo Almeida (2003), Wallon apresenta três pontos básicos para que a educação sirva de instrumento para a consolidação dessa construção. O primeiro deles diz respeito à ação da escola que, segundo Wallon, esta não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira do aluno, devendo servir de instrumento para o desenvolvimento da criança em suas dimensões cognitiva, afetiva e motora. O segundo ponto refere-se à ação docente, que deve ser fundamentada no conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico da criança, pois só assim, o professor poderá ser capaz de compreender as suas reais necessidades e possibilidades. O terceiro e último ponto diz respeito à importância do meio físico e social para a realização da atividade da criança e seu desenvolvimento.

Embora na escola a responsabilidade maior seja com a transmissão e a construção do conhecimento, as relações afetivas são bastante

evidentes, pois, a transmissão do conhecimento implica sempre uma interação entre pessoas, e é com base nisso que Almeida (1999) considera que na relação professor-aluno, há uma relação de pessoa para pessoa, portanto o afeto está presente, , como esclarece Almeida (1999, p.198):

[...] à medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo da linguagem.

Da mesma forma que os adultos necessitam de um afeto mais cognitivo, as crianças em idade escolar necessitam mais de atenção, de carinho, de elogios. Muitas vezes, o fato do professor demonstrar que conhece o aluno, que admira sua capacidade, que se interessa pela sua vida, tem um peso muito mais significativo que um beijo ou um abraço. Dessa forma, para a criança, torna-se bastante significativo o que é dito sobre ela. Os elogios que são dispensados a ela e a atenção as suas dificuldades são formas sutis do professor manifestar interesse pelo seu desenvolvimento, levando assim a criança ao que Dantas (1993) chama de destravamento cognitivo.

Diante do que foi exposto, notamos que a afetividade, assim como a motricidade e a inteligência mantêm uma relação constante e recíproca no processo de constituição do psiquismo da criança, influenciando de maneira preponderante no desenvolvimento de sua aprendizagem e de sua personalidade. A afetividade se constitui num fator significativo na construção de subjetividades, por isso precisa ser considerada na determinação dos tipos de relação que se estabelecem na escola e nos tipos de atividades que são propostas aos alunos na produção do conhecimento.

Baseado na teoria de Vygotsky (2004), o professor é o mediador entre o sujeito e o objeto de estudo, interferindo no processo de aprendizagem, levando em conta aspectos da linguagem, cultura, processo de internalização, função mental e zona de desenvolvimento proximal. O aluno aprende junto a outro o que produz o grupo social seja na linguagem, valores ou conhecimentos.

Wallon (2000) propõe uma teoria pedagógica tendo o “meio” como um conjunto de circunstâncias no qual as pessoas se desenvolvem interagindo com o outro. A escola deve ser considerada indissolúvel na relação da criança com a sociedade e manter o equilíbrio entre elas, favorecendo a auto-estima do estudante, tendo na sala de aula como uma oficina de convivência.

A escola que cria um clima de afeto, simpatia, compreensão, respeito mútuo e democracia, ou seja, um lugar onde todos compartilhem suas experiências e opiniões, proporciona o envolvimento de todos os segmentos que dela fazem parte. Esta relação afetiva constitui incentivo para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva. É importante que o educando seja orientado e motivado para a busca efetiva da construção do conhecimento. A participação da família também é muito importante para o sucesso e faz parte integrante desse processo. A escola deve facilitar a presença dos pais no cotidiano escolar porque “uma escola não se faz de paredes, mas de pessoas e ideais compartilhados” (Locatelli, 2001, p.39).

A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, desde a mais tenra idade. Piaget (1962) ressalta que, na relação entre inteligência e afeto, este produz ou pode produzir o desenvolvimento de importantes estruturas cognitivas, tão necessárias na construção dos saberes. Alerta, ainda, que a condição do afeto pode retardar ou acelerar a formação de tais estruturas. Assim, é inquestionável a valorização do afeto na criança em início de escolarização, uma vez que vai coadjuvar na fundação dos pilares da sua auto-estima, considerando-se a qualidade das interações, enquanto “dimensão mais diretamente observável e acessível da relação: as trocas comportamentais entre os agentes sociais” (DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2002, p. 64).

Vigotski (1996) cunha a clássica expressão “função mental” para acenar aos conceitos de pensamento, memória, percepção e atenção, dimensões pilares do processo educativo. Assim, para ele, a gênese do pensamento está na motivação, no interesse, na necessidade, no afeto e na emoção, que acreditamos serem incrementadores essenciais da auto-estima.

Temos em Vigotski (1996, p. 57), rompendo a dicotomia emoção-razão, a idéia primordial da unidade afeto/cognição no desenvolvimento humano. Para ele, 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 esses variem, já que mantém uma certa relação com nossos pensamentos.

O indivíduo pode comunicar o afeto de diversas formas: tácteis, verbais, vocais, faciais, gestuais, entre outras. É aqui que entra um essencial componente da comunicação, elemento pouco percebido, mas de intenso poder influenciador (às vezes determinador) no processo de construção da auto-estima: a metacomunicação. É um fenômeno que passa a ter lugar na vida social humana desde que começamos a empreender nossas primeiras relações comunicativas, e assim interativas, com o ambiente.

O encontro humano se coloca como o sustentáculo primordial do afeto, fundamentalmente na infância, fase na qual o desenvolvimento psicológico intensifica a construção da personalidade, sustentado nas interações do sujeito com seu ambiente. Portanto, as interações promovidas pela professora no contexto de sala de aula podem ou não promover o necessário sentimento de pertencimento e autoconfiança na criança e as conseqüências de uma baixa auto-estima podem ser extremamente danosas.

A percepção mostra-se aqui como um mecanismo de sumo valor. Se a criança percebe o acolhimento, a valorização dos seus esforços, a escuta sensível e verdadeira a partir do professor, ampliará suas possibilidades de acolher, valorizar esforços dos coleguinhas e disponibilizar-se igualmente às escutas sensíveis, colocando em movimento um círculo virtuoso retroalimentador do afeto, favorecendo evidentemente sua auto-estima e, por conseguinte, o processo educativo.

Os afetos, sejam emoções ou sentimentos, também têm uma função importante na motivação da conduta e para a aprendizagem. Nas escolas em geral, alunos experimentam diversos afetos: o prazer de conseguir realizar algo pela primeira vez, tristeza ao saber da doença de um amigo, raiva ao discutir com colegas. Além disso, podem gostar ou não de seus professores, sentir-se felizes quando seus companheiros de sala os aceitam e culpados quando não estudam o suficiente.

Todos nós temos experiência de nos dedicarmos com mais empenho aos assuntos de que gostamos e que nos são agradáveis. Outras vezes, pelos mais variados motivos, tomamos tamanha aversão a certas matérias, as quais se tornam impossíveis de aprender. São situações em que observamos como o afeto pode interferir na nossa capacidade racional de agir.

Um dos componentes básicos para se compreender o tipo de relação que se estabelece entre professores e alunos são as representações, ou seja, as imagens que uns fazem dos outros. Grande parte da maneira de ser da pessoa depende da forma como percebe e interpreta as ações e falas daqueles que a cercam. Esse é um princípio sempre válido nas relações humanas e afeta, conseqüentemente, a totalidade do processo de ensino-aprendizagem. A representação que o professor faz de seus alunos influí sobre o que pensa e espera deles. Essa representação leva o professor a valorizar uns alunos e a menosprezar outros; a ser complacente com uns e rigoroso com outros (Locatelli, 2001).

É inegável que a concepção que o professor tem de “sujeito”, afeta a formulação de seus objetivos educacionais e suas relações com os alunos. Sem dúvida, a percepção que temos da criança e do adolescente, influí em nossos procedimentos pedagógicos. As imagens que são feitas do outro, isto é, as representações também atuam sobre os alunos. Ao depender delas, o

apreço pelo professor será maior ou menor. A atenção ao que ele diz irá igualmente variar, bem como a importância dada à disciplina que ele leciona. Sendo assim, a relação professor- aluno pode variar muito dependendo da imagem que ele fizer sobre seu educando, aumentando ou diminuindo sua auto-estima e seu afeto. Para Locatelli (2001, p.39), “a auto-estima do aluno se relaciona com a expectativa de seu professor.”

Neste sentido, quando as crianças chegam à escola, precisam ser recebidas com amor, carinho, respeito e afeto. Cabe ao educador respeitar e despertar a curiosidade dos seus educandos. Isto quer dizer que o aluno tem o direito de participar das atividades de planejamento, execução e avaliação das matérias escolares; o aluno deve manifestar livremente suas opiniões e até mesmo ser estimulado a fazê-lo sem medo de ser ignorado e/ou contrariado pelo professor. Sendo assim, o professor estará respeitando o aluno, de maneira participativa e afetiva, sem perder sua autonomia.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p. 66).

Concorda-se com Oliveira et al (2002) na interpretação de que, no campo educacional, aparece uma razão que leva a rechaçar a divisão histórica e culturalmente estabelecida entre os “saberes racionais” e os “saberes emocionais”. Se os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade não constituem universos opostos, não há nada que justifique prosseguir com a idéia de que existem saberes essencialmente ou prioritariamente vinculados à racionalidade ou à sensibilidade, ou seja, a indissociação entre pensar e sentir obriga a integrar nas explicações sobre o raciocínio humano as vertentes racional e emotiva dos conceitos e fatos construídos.

Parte-se da premissa de que, no trabalho educativo cotidiano, não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula quando estão interagindo com os objetos de conhecimento ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

Segundo Piaget (1992, p. 96), “se o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie

interações onde os alunos participem ativamente de atividades específicas.” Pode-se dizer que a escola é mais do que o lugar de transmissão dos conhecimentos sistematizados de uma geração à outra: ela é o lugar onde se criam novos conhecimentos e onde se cria uma cultura.

Outro aspecto a observar recai sobre a sala de aula que precisa ser um ambiente confortável, aconchegante, colorido e limpo. Segundo Falcão (1986, p.115) “se você prefere uma sala limpa, ao invés de suja, é porque a limpeza da sala o afeta prazerosamente e a sujeira o afeta desprazerosamente.” A sala de aula precisa ser um lugar bonito e organizado, pois uma sala suja, de aspecto desleixado, com cadeiras quebradas, é o primeiro indício de que algo vai mal com a classe e com o professor, refletindo na relação entre ambos. Ninguém gosta de estar em um ambiente feio e malcuidado. A hostilidade do ambiente causa desprazer, e o desprazer repercute na aprendizagem, na relação professor- aluno e aluno-aluno.

A forma como se arranja a sala de aula reflete, ainda, a concepção de aprendizagem daquele que ensina: cadeiras enfileiradas, com alunos um atrás do outro, indicam que se espera apenas atenção aos ensinamentos do mestre, sem conversas entre colegas nem confronto de idéias. Quando a sala é viva, isto é, quando se muda em função da tarefa, ela evidencia uma distinta concepção do significado de aprender e interagir, ou seja, mostra-se um ato dinâmico, estimulante e instigante do qual todos querem e devem participar. (Falcão, 1986).

O currículo das escolas atuais (pelo menos das ocidentais) prioriza o desenvolvimento cognitivo. A emoção humana nunca foi vista como um conhecimento a ser explorado e desenvolvido nas crianças e nos jovens. Por isso, reclama-se uma educação mais humanista. Para tanto, Saltini (1999) acrescenta:

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores.

Por isso, acredita ele, a educação deve ser pensada não através de suas diversas disciplinas mas, principalmente, como meio de promover a própria vida. Entender a vida afetiva como uma parte importante para conhecer o homem e sua subjetividade. Distinguir as várias formas de manifestação da vida psíquica. Conhecer as relações entre vida afetiva e organismo. Estas idéias, além das demais aqui apresentadas, reforçam a necessidade dos professores incrementarem a dimensão afetiva de sua ação.

Antunes (1996) reforça que os professores precisam estar comprometidos com mudanças em suas idéias e posturas tradicionais, as quais trazem ranços de práticas escolares que apenas depositam informações nos alunos, desconsiderando a afetividade no processo ensino-aprendizagem.

A instituição escolar se funda na ilusão da separação entre inteligência e afetividade. Passou longo período ensinando, sem atribuir um efetivo "funcionamento mental" ao aluno. O arquétipo de uma sala de aula para todas as gerações ainda é um professor à frente de alunos que olham para ele, sentados uns atrás dos outros e de quem se espera pouca reação. Mesmo que hoje em dia esta seja uma prática questionada, ela é, ainda, prevalecente nas escolas.

Crianças e jovens nas escolas ainda vivenciam o arquétipo citado e permanecem sentados mais ou menos passivamente à frente de alguém, ouvindo mais do que interagindo, tendo seus interesses ignorados na maior parte das vezes.

Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), temos 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.

Ensinar é um ato referido a um sujeito diferente do sujeito da aprendizagem, portanto com o desejo e o afeto de quem ensina (embora implique necessariamente o sujeito da aprendizagem). A aprendizagem, por sua vez, coloca o aprendiz no centro dos riscos do conhecimento. O desejo ou a rejeição ao conhecimento pertence a quem aprende, que passa a ter autonomia para decidir sobre seu próprio desenvolvimento e reconhece seus desejos e necessidades. O sujeito da aprendizagem é que deve buscar o professor para orientá-lo na direção a seguir. Inverte-se a relação. No entanto, a constatação de que nem todos aprendem o que se ensina obriga à investigação das causas dos fracassos e/ou sucessos: surgem teorias sobre motivação que refletem sobre os aspectos afetivos da aquisição de conhecimentos.

Assim, as soluções "externas" ao aprendiz arriscam-se à ineficácia. Hoje, com o aprofundamento do saber sobre o desenvolvimento da cognição no ser humano e com os estudos de neurociências, as estratégias de ensino

devem priorizar o desejo de conhecer do estudante. E nunca é demais enfatizar que o desejo do estudante deve estar na cognição e não fora dela. O desafio para o educador é não contemplar em nome do reconhecimento do aluno - desejos vagos do aprendiz, podendo se perder num espontaneísmo pouco produtivo. Assegurar o desejo pelo conhecimento - natural do ser humano - é o objetivo da escola e dos professores, que devem rejeitar propostas ingênuas de ação a partir de fantasias infantis/juvenis ou de enfeitar um cenário para hipnotizar aprendizes. A aquisição de conhecimento é trabalhosa: durante o processo pode haver muita frustração antes da gratificação, mas esta aprendizagem faz parte de aprender a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os tempos antigos, filósofos e pensadores supunham uma separação entre razão e emoção. Platão (428-347 a.C.) via como virtude a troca de todas as paixões, valores individuais e prazeres pelo pensamento, este sendo um valor universal. Já Aristóteles, numa perspectiva claramente dualista, reiterava que os sentimentos residem no coração e que o cérebro tem a missão de esfriar o coração e os sentimentos nele localizados.

Durante muito tempo o homem foi visto como um ser limitado consciencialmente, a supervalorização do corpo, a proposta mecanicista de Descartes (1596-1650), que, destinava o sujeito à uma existência fragmentada, divisora que desestimulava o homem na sua inteireza, com a sua célebre afirmação "Penso, logo existo", também sugeria a separação entre emoção e razão, atribuindo ainda superioridade de valor à esta última. Kant, destacando a supremacia da razão, construiu uma perspectiva negativa das emoções e dos sentimentos, chegando a afirmar que as paixões são a enfermidade da alma. De um modo geral, o que se evidencia nos escritos dos filósofos, da Grécia antiga até a modernidade, é uma concepção dissociada, na qual a razão quase sempre tem status superior com relação aos sentimentos. 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).

Por influência destes pensamentos dicotômicos temos hoje uma educação moderna em crise. Como bem interpreta Cury que: "A educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto" (CURY, 2003, p. 139).

A ausência de uma educação que aborde a emoção tanto na sala de aula quanto na família traz prejuízos que não poderão ser corrigidos pela ação pedagógica resultando em grandes dificuldades de aprendizagem por parte do

aluno. Os educadores esquecem que a afetividade permeia todo processo educacional e, muitas vezes, preocupam-se apenas com o conteúdo e com metodologias modernas.

“As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores”. Claudio Saltini

Entre educador e educando, pode surgir sentimentos de aceitação ou de aversão o que interferirá diretamente tanto na relação pedagógica, como na metodologia, e de forma contundente no processo de ensino e aprendizagem, e na relação entre ambos. É a qualidade do diálogo afetivo que se estabelece entre educador e educando, que cria laços, tipo de relação pode definir o sucesso ou fracasso escolar de uma criança. Se aluno e professor não se gostam, fica muito mais difícil aprender.

Afetividade no ambiente escolar é se preocupar com os alunos, é reconhecê-los como indivíduos autônomos, com uma experiência de vida diferente da sua, com direito a ter preferências e desejos nem sempre iguais ao do professor. Concebemos então, a afetividade, assim como o conhecimento construído através da vivência. 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.

Cabendo aos pais e aos professores construírem com o papel de afetividade no desenvolvimento da criança, onde sejam trabalhadas as emoções de forma prazerosa, pois o resultado do trabalho com essas emoções pode resultar em grandes aprendizagens significativas, seja ela em casa ou na escola.

A intensificação das relações entre professor-aluno, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações da sala de aula e formas de comunicação devem ser caracterizadas como pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem, melhor nível de rendimento e ainda, da condição organizativa do trabalho do professor. Compreendemos então que afetividade e inteligência por conseguinte, são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pela socialização.

É fundamental que a criança seja estimulada em sua criatividade e que seja respondida às suas curiosidades por meio de descobertas concretas, desenvolvendo a sua auto estima, criando em si uma maior segurança, confiança, tão necessária à vida adulta. É preciso que os pais se impliquem

nos processos educativos dos filhos no sentido de motivá-los afetivamente ao aprendizado.

O aprendizado formal ou a educação escolar, para ser bem-sucedida não depende apenas de uma boa escola ou de bons programas, mas, principalmente, de como a criança é tratada em casa e dos estímulos que recebe para aprender. É preciso entender que o aprender é um processo contínuo e não cessa quando a criança está em casa. A relação estabelecida entre a afetividade e o processo de ensino e aprendizagem, e sua relação que está inteiramente ligada ao desenvolvimento do aluno.

Em sua obra, *A Inteligência Emocional*, Goleman sugere o estudo da “Ciência do Eu” que abordaria temas como os nossos sentimentos e sentimentos que irrompem nos relacionamentos humanos. Por sua própria natureza, o tema exige que professores e alunos se concentrem no tecido emocional da vida da criança, concentração ignorada pela maioria das escolas. Goleman recomenda que as escolas ofereçam disciplinas como “desenvolvimento emocional”, “aptidões para a vida” e “aprendizado social e emocional”. Como estratégias, Goleman sugere que se faça uso das tensões e traumas da vida cotidiana das crianças, que trate na sala de aula de problemas reais, pois para ele o aprendizado não pode ocorrer de forma isolada dos sentimentos das crianças. É necessário que se faça uma alfabetização emocional. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura.

Ao se refletir sobre o papel da afetividade na aprendizagem escolar, verifica-se que são muitos os fatores ligados à relação professor- aluno. O que urge ampliarmos as possibilidades de compreensão dos fenômenos que guiam a dimensão do afeto e a construção da auto-estima da criança em situação de aprendizagens primeiras, da valorização da afetividade e da auto-estima em todas as ações humanas, destacadamente nas relações interativas comunicacionais e metacomunicacionais do processo educativo infantil.

O professor tem uma função muito importante e de grande responsabilidade dentro da escola, pois sua interação com o educando se reflete no desenvolvimento cognitivo. É preciso que o educador proporcione um clima agradável para o processo ensino- aprendizagem estimulando seus educandos a pensarem, criarem e se relacionarem de forma harmoniosa e tranqüila e transformando o espaço escolar em algo atraente e interessante, bem como relacione o conteúdo com aquilo que a criança já sabe, dando-lhe a capacidade de ampliar a construção do seu conhecimento.

O educador precisa ser uma pessoa flexível que compreenda a necessidade dos alunos, uma vez que verifica-se que o afeto faz parte do processo de aprender e do desenvolvimento humano; por isso, não há aprendizagem sem afetividade. Enfim, acredita-se que o conhecimento dos

sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. É nesta inter-relação que o ser humano se concebe e se sente como essencialmente humano, motivando-se para a vida.

O estudo da afetividade, bem como dos processos cognitivos, que outrora era abordado principalmente pela filosofia e pela psicologia, através dos poucos trabalhos realizados, e que ainda apresentam lacunas nas pesquisas realizadas, nos últimos anos tem evoluído bastante. E apesar de durante muito tempo a Psicologia ter “ignorado” o cérebro como órgão responsável pela realização das funções humanas razão e afetividade, graças a com a contribuição de trabalhos procedentes do campo da Neurologia e da Neuropsicologia, estudos recentes nessa área tem demonstrado a relação da razão e da emoção e como elas ocorrem e, até, como se relacionam.

Hoje, a ciência problematiza o que ela mesma determinou que seria válido muito tempo atrás, o que tomou para si a palavra de verdade sobre o funcionamento do universo, do mundo e do homem, baseando-se em dados que pudessem ser verificados com objetividade. Então, a própria ciência tem nos mostrado que não podemos continuar compreendendo o ser humano de uma forma tão fragmentada, ou ainda, tão cartesiana, dividido entre a emoção e a razão. Surge a necessidade de considerar de forma integrada o desenvolvimento da afetividade com os demais âmbitos da natureza humana e em especial com o cognitivo.

Essa tendência de integração é particularmente observada em três teorias do desenvolvimento: na de Piaget, na de Vygotsky e na de Wallon, na Psicologia contemporânea. No entanto, atualmente, a visão mais discutida sobre a relação entre as emoções e a cognição é a de Antonio Damásio. Diferentemente dos outros pensadores sobre esse assunto, Damásio é um médico neurocientista. Em seus trabalhos, ele mostra algumas relações entre a biologia do corpo humano e o pensamento. Conjugando idéias de Piaget e Vygotsky, afirma que as emoções e a razão não são elementos completamente dissociados como propôs Descartes.

Com este trabalho conclui-se que as manifestações de afetividade exercem um papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, seja ela criança ou adolescente. A relação entre inteligência e afetividade, razão e emoção no desenvolvimento do aluno e no contexto da educação estão inteiramente ligadas ao desempenho escolar. Pois o desenvolvimento é um processo contínuo e a afetividade tem um papel imprescindível nesse processo de desenvolvimento do aluno, no entanto, o meio deve proporcionar relações de afetividade entre pais e filhos, professores e alunos.

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.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, Nicola, 1901- **Dicionário de filosofia / Nicola Abbagnano** ; tradução Alfredo Bosi. - 21 ed. - São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- ANTUNES, C. (1996) **Alfabetização emocional**. São Paulo: Terra
- Almeida, A. R. S. (2002). **O que é afetividade? Reflexões para um conceito**. www.educacaoonline.pro.br Acessado em 09.11.2008
- ALMEIDA, A. R. S. (1999) **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus
- ALMEIDA, L. R. de. (orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola,2003
- Bee, H. (1986) **A criança em Desenvolvimento**. São Paulo
- BOSSA, N. A. (2000) **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- CABRAL, A.; NICK, E. (1999) **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix
- Cordié, A. (1996). **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas
- COSTA, L. H. F. M. **Estágio sensório-motor e projetivo**. In.: MAHONEY, A . A .; ALMEIDA, L. R. de. (orgs). (2003) **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola
- COSTE, J. C. (1992) **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar
- CURY, A. (2003) **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante
- DAMÁSIO, António R. (1996) **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras
- DANTAS , H. **A Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In. :LA TAILLE, Y. ; DANTAS H.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**.São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.
- DEL PRETTE, Zilda; PAIVA, Mirella; DEL PRETTE, Almir. (São Paulo, v. 10, n. 20, p. 57-72, jul.-dez., 2005.) **Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Interações**
- Dolle, J. (1993). **Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia**. trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. - Petrópolis, RJ: Vozes

ENGELMANN, A. (1978) **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática

FALCÃO, Gérson Marinho.(1986) **Psicologia da Aprendizagem**. 3 ed. São Paulo: Ática

FERREIRA, A. B. H. (1999) **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

Fonseca, da V.(1993) **Psicomotricidade**. 3 ed. Sao Paulo: Martins Fontes

FOUCAULT, Michel. (1996) **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 13.ed. Petrópolis, Vozes

Freire, Paulo (1996). Pedagogia **da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

Freud, S. (1989). **Três ensaios sobre a sexualidade** (1900). In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. - 2ª. ed. – Rio de Janeiro: Imago, vol. VII

GOLLEMAN, J. **Inteligência Emocional**. Porto Alegre: Objetiva, 1995

HENRY, Paul. (1995) **Desenvolvimento e Aprendizado da Criança**. Rio de Janeiro: Imago

LE BOULCH. (1984) **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre, Artes Médicas

LEVIN, E. (1995) **A clínica psicomotora – o corpo na linguagem**. Rio de Janeiro: Vozes

LOCATELLI, Iza. **A Escola que dá certo. Revista TV Escola**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância do MEC, v. 37, n. 23, p.39, maio/junho.2001.

KUPFER, M. C. M. **Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão**. In: ARANTES, V. A. (org.) (2003) **Afetividade na escola: teorias e práticas alternativas**. São Paulo: Summus

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

Oatley, K.; Nundy, S. (2000). **Repensando o papel das emoções na educação**. In: D. R. Olson; N. Torrance (Orgs.), **Educação e desenvolvimento humano** (pp. 217-230). Porto Alegre: Artes Médicas Sul

PINO, A. (1997) **O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências**. Anais do encontro sobre

Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.

_____ (mimeo) **Afetividade e vida de relação.** Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Piaget, J. (1980). **A psicologia da criança.** São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL

RESTREPO, L.C. (1995) **El derecho la ternura.** Bogotá: Ed. Aranjó

SALTINI, Cláudio J.P. (2002) **Afetividade e inteligência.** Vol. 1: a emoção na educação. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A

SASTRE, G & MORENO, M (2002) **Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional - Gênero e Transversalidade.** Tradução: Ana Venite Fuzatol. - São Paulo: Moderna

Wadsworth, B. J. (1993). **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 2. ed. – São Paulo: Pioneira

TAILLE, Yves de la. KHOL, Martha. DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotsky, **Wallon :** **teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

TIBA, I. (2002) **Quem ama educa.** São Paulo: Gente

WALLON, H. (1989) **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole

WALLON, H. (1998) **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70

<http://pt.wikipedia.org/> Acessado em 09.11.2008

VYGOTSKY, L. S. (1993) **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes