

CONCEPÇÕES REFERENTES A AFETIVIDADE

Wanderson Pereira Neves Feliciano*

RESUMO

A afetividade na relação educativa é crucial para o desenvolvimento integral dos alunos. Este estudo explora a perspectiva pedagógica da afetividade, destacando a interação entre professores e alunos e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que, historicamente, a escola priorizou o conhecimento científico em detrimento das necessidades afetivas dos estudantes. No entanto, há uma crescente defesa da integração harmoniosa entre afetividade e cognição, reconhecendo que a aprendizagem é influenciada pela emoção e pela valorização do corpo. Autores como Piaget e Vygotsky enfatizam a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo. O papel do professor evoluiu para além da transmissão de conhecimento, exigindo habilidades de escuta, acolhimento e diálogo. Conclui-se que a afetividade é essencial para o desenvolvimento emocional, social e na aprendizagem, promovendo o bem-estar dos alunos e sua capacidade de enfrentar desafios. Este estudo contribui para a compreensão da importância da afetividade na educação e destaca a necessidade de promover interações sociais afetivas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação; desenvolvimento; afetividade

INTRODUÇÃO

A afetividade pode ser abordada segundo diferentes perspectivas, dentre outras, a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Neste trabalho, a afetividade é abordada na perspectiva pedagógica, ou seja, tendo em vista a relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos, na sala de aula. Influenciada pelo pensamento cartesiano, a escola em si não considera a dimensão afetiva como objeto de ensino e de aprendizagem. Com efeito, privilegia o conhecimento científico lógico-dedutivo comparável, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula. Apesar dessa realidade dicotômica, têm-se reivindicado, nos últimos anos, a coexistência harmoniosa da afetividade e da cognição.

Autores postulam que a aprendizagem depende da emoção e da valorização do corpo, motivo pelo qual os modelos que levam em conta apenas o aspecto intelectual são questionados. Ademais, a função de instrutor, privilegiada historicamente, tem sido

*Wanderson Pereira Neves Feliciano - Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Salvador - dandenevess@gmail.com

substituída, paulatinamente, pela função de educador, a qual exige do professor competências profissionais que ultrapassem a transmissão de um saber estipulado num programa, ou seja, "qualidades de escuta, de atenção positiva, de confiança recíproca, de acolhimento, de diálogo, que se acompanham do respeito mútuo e da tolerância" (Poeydomenge, 1994, p. 26).

A escola era vista como único espaço de aquisição real do conhecimento. Atualmente, exige-se uma educação que saiba conduzir cada pessoa humana para a sua mais perfeita realização, e para isso, é necessário analisar a conciliação entre as necessidades sociais e as exigências pessoais de cada aluno. Assim, fica clara a necessidade do professor estabelecer uma ligação maior e mais chamativa entre o sujeito e o objeto do conhecimento nas mais diferentes situações do cotidiano escolar. Conforme nos diz Cury (2003, p. 74): "Seja um mestre fascinante. Inspire a inteligência dos seus alunos, leve-os a enfrentar seus desafios e não apenas a ter cultura informativa. Estimule-os a gerenciar seus pensamentos e a ter um caso de amor com a vida". Estudos de teóricos significativos para a educação abrangem a questão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, presente nos trabalhos de Piaget, Vygotsky e outros.

Para Piaget (apud Cunha, 2000) o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares, no caso da escola, o aluno e os professores. Ele enfatiza as construções realizadas pelo sujeito, ou seja, essas construções passam a ser possíveis através da interação do aluno com o seu meio, havendo assim a modificação do papel do professor, o qual passa a ser um facilitador, enquanto o aluno assume a posse das ideias. Com relação a este enredo Cury (2003) diz também que:

A educação clássica comete outro grande erro. Ela se esforça para transmitir o conhecimento em sala de aula, mas raramente comenta sobre a vida do produtor do conhecimento. [...] Significa humanizar o conhecimento. [...] Significa também reconstruir o clima emocional que eles viveram enquanto pesquisaram. Significa ainda relatar a ansiedade, os erros, as dificuldades e as discriminações que sofreram. [...] A melhor maneira de produzir pessoas que não pensam é nutri-las com um pensamento sem vida, despersonalizado. (Cury, 2003, p. 135).

Nesse contexto, a relação professor-aluno representa um esforço a mais na busca da eficiência no preparo do educando para a vida, assim, fazendo com que o educador esteja sempre redefinindo o processo ensino aprendizagem. Este profissional por vezes tem claramente definido o seu papel nesse contexto social, onde esta relação aqui considerada passa a ser alvo de pesquisas, na busca do diálogo, do livre debate de ideias, da interação social e da diminuição da importância do trabalho individualizado.

A afetividade é um tema que vem sendo muito debatido, tanto nos meios

educacionais quanto fora deles. No universo escolar, há um consenso entre educadores com base nas principais teorias do desenvolvimento sobre a importância da qualidade das primeiras relações afetivas da criança. A afetividade implica diretamente no desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo, na aprendizagem. Esta posição é concebida como um processo sistemático e intencional de transmissão de conteúdos culturais e científicos. É evidente que a Didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor crítico.

DESENVOLVIMENTO

A educação no Brasil teve início com a chegada da Companhia de Jesus, cuja missão era catequizar os povos indígenas de acordo com a fé cristã, a fim de propagar, difundir valores e princípios cristãos. Neste período, o acesso à educação era restrito às elites e as camadas populares permaneciam sem acesso à “instrução”, pois manter a nova ordem estabelecida era o principal interesse do Brasil colônia e imperial. A educação tinha como meta a formação do homem perfeito, do bom cristão e era centrada em um currículo de educação literária e humanista voltada para a elite colonial. O código de ensino ou estatutopedagógico era composto de um conjunto de regras, que envolvia desde a organização escolar e orientações pedagógicas até a observância estrita da doutrina católica. Nesse contexto, Saviani (2004, p. 127), diz que:

A concepção pedagógica tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência humana e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar para fazer por merecer a dádiva sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino [...] E é justamente tomismo que está na base do Ratio Studiorum² [...]

Neste enredo, a Constituição Federal de 1824 preconizou a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. É na pretensa disposição do governo em “instruir” no sentido de amenizar a ignorância, que se institui de fato, o sistema multisseriado, onde foi adotado o princípio do ensino mútuo, ou seja, as classes eram heterogêneas e os mais adiantados ajudavam os que encontravam dificuldades na aprendizagem. A partir da promulgação da última Constituição brasileira, em mil novecentos e oitenta e oito, foi intensificada a participação de vários segmentos da sociedade brasileira, além de educadores, sociólogos e

políticos, no debate de propostas para melhorar a oferta e a qualidade da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei 9394/96), apesar de ter sido alvo de críticas e divisão de opiniões trouxe em seu texto vários avanços para o cenário da educação brasileira. Dentre esses estão:

A melhoria na formação e aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluídos na carga de trabalho, acesso à habitação para a docência em qualquer bacharel, exigência de formação superior para o professor do ensino básico, reconhecimento da importância da prática para a formação, inclusive mediante a capacitação em serviço, determina que os estatutos e planos de carreira do magistério público assegurem aos profissionais da educação piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, à docência é pré-requisito para qualquer cargo técnico administrativo. (Ramalho, 2008, p. 45).

As referidas mudanças na legislação educacional brasileira contribuíram de maneira significativa para o avanço do nosso quadro escolar. A afetividade, dentro da perspectiva da pedagogia, considera-se as emoções - expressões da vida afetiva e que são acompanhadas de reações e sentimentos. Dentro deste conceito cita-se o amor como referência, pelo fato do mesmo ser definido através dos sentimentos, e, assim, a afetividade torna-se a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Então, a afetividade neste contexto, será abordada dentro de uma perspectiva pedagógica, tendo em vista a relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos, na sala de aula. Segundo o significado do dicionário³ Michaelis, a afetividade é um estado psicológico que pode ser modificado a partir de diferentes situações enfrentadas pelo ser humano.

a. fe.ti.vi.da.de sf (afetivo+i+dade) 1 Faculdade afetiva; qualidade de quem é afetivo. Capacidade de exprimir-se na linguagem a emoção que nos despertam as ideias enunciadas, bem como a de despertar nos outros idêntica emoção. Psico-suscetibilidade a quaisquer estímulos ou disposição para receber experiências afetivas; o estudo dessas experiências. (MICHAELIS, dicionário).

Para o ramo da psicanálise, de acordo com seus vários estudiosos, a afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos manifestados sob a forma de emoções ou sentimentos e acompanhados da impressão de prazer ou dor, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza; e afeto, o termo que a psicanálise foi buscar na terminologia psicológica alemã, exprime qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, vago ou qualificado, quer se apresente sob a forma de uma descarga maciça, quer como tonalidade geral.

Segundo Freud, considerado o pai da psicanálise, a afetividade é toda pulsão que se exprime nos dois registros, o do afeto e o da representação. O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações. Os afetos correspondem a processos

de descarga, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos. Os destinos do afeto e do representante ideativo são diferentes. Os afetos não podem ser recalçados. Portanto, para a psicanálise não se pode falar em afeto inconsciente; os afetos são sentidos a nível consciente, embora não possa determinar a origem do afeto ao sentir suas manifestações. Com relação a este estado psicológico que se refere à afetividade, Piaget⁵, segundo o artigo Mundo Educação (PSICOLOGIA, maio de 2010) diz que:

[...] tal estado psicológico e de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida.

Piaget considera que os valores são pertencentes à dimensão geral da afetividade no ser humano, e que eles surgem a partir de uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas. Segundo o autor eles surgem da projeção dos sentimentos sobre objetos e, conseqüentemente, com as trocas interpessoais dos sentimentos, estes por sua vez, vão sendo cognitivamente organizados gerando o sistema de valores de cada indivíduo. Em se tratando de valores, sobre a moralidade Piaget afirma que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 2). De acordo com o ponto de vista da prática das regras, Piaget (1994) distingue quatro estágios sucessivos:

- O primeiro estágio - é puramente motor e individual, no decorrer do qual a criança manipula os objetos em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. Ainda não se pode falar senão de regras motoras e não de regras propriamente coletivas.
- O segundo estágio - pode ser chamado de egocêntrico. Inicia-se no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, isto é, entre dois e cinco anos. As crianças desse estágio, mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si e sem cuidar da codificação das regras. É esse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que Piaget designa pelo nome de egocentrismo.
- O terceiro estágio - aparece por volta dos sete ou oito anos, e foi chamado de estágio da cooperação nascente onde cada jogador procura vencer seus vizinhos, daí o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras.
- O quarto estágio - é o da codificação das regras. Não só as partidas daqui em diante são regulamentadas com pormenores do procedimento, como também o código das

regras a seguir é agora conhecido por toda a sociedade.

Assim, segundo Piaget (1994), a criança reelabora as informações do meio a partir de seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais, postos em funcionamento pelos interesses, motivações e necessidades, os quais estão relacionados ao seu contexto social. Ainda na visão piagetiana, vários autores explicam que os sujeitos elaboram representações a partir da sua própria experiência e das informações recebidas direta ou indiretamente das pessoas, da escola e dos meios de comunicação, aliados com as estruturas cognitivas de que dispõem. E essas, podem ser, em certo sentido, determinadas pelo meio social, pois são frutos tanto da influência dos adultos quanto da própria construção do sujeito. Segundo Jovchelovitch (2008, p. 59), Piaget descreve, “a emergência da representação como uma função das complexas e delicadas relações Eu e Outro, que, gradualmente, permitem à criança desenvolver consciência de si e do objeto”.

Piaget reconheceu que a afetividade é o agente motivador da atividade cognitiva, onde a afetividade e a razão constituiriam termos complementares: 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. Entretanto, Comenius (2002) refere-se ao cérebro na idade infantil como úmido, tenro, pronto para receber todas as imagens que lhe chegam, apreendendo rapidamente o que lhes é ensinado. No cérebro do homem, é sólido e duradouro apenas o que foi absorvido na primeira idade. Segundo ele, o homem para ser homem, criatura racional, deve ser instruído nas letras, nas virtudes e na religião, tornando-se capaz de levar a vida presente de modo útil e de preparar-se dignamente para a vida futura. Todos devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, para que ninguém no mundo se depare com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir um juízo moderado ou dela fazer um uso adequado.

Diante disso, Comenius (2002, p. 109) propõe uma educação escolar na qual:

- I. Toda a juventude nela seja educada (exceto aqueles aos qual Deus negou inteligência).
- II. Seja educada em todas as coisas que podem tornar o homem sábio, honesto e piedoso.
- III. Essa formação, que é a preparação para a vida, seja concluída antes da vida adulta.
- IV. E seja tal que se desenvolva sem severidade e sem pancadas, sem nenhuma coarctação, com a máxima delicadeza e suavidade, quase de modo espontâneo (assim como um corpo vivo aumenta lentamente sua estatura, sem que seja preciso esticar e distender seus membros, visto que, alimentado com prudência, assistido e exercitado, o corpo, quase sem aperceber-se, adquire altura e robidez); da mesma forma, os alimentos, os nutrimentos, os

exercícios se convertem no espírito em sabedoria, virtude e piedade.

Assim, estudiosos como Capelatto, acreditam ser urgente um trabalho afetivo que desenvolva as emoções e os valores humanos; trabalho este que valorize o diálogo e amplie o prazer da convivência na escola. Quanto a esta linha de pensamento Capelatto (2002, p. 8) diz que:

A afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Inicia-se a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor -- sentimento único que traz no seu núcleo outro, também complexo e profundo: o medo da perda. Quanto maior o amor, maior o medo da separação, da perda e da morte, o que acaba desencadeando outros sentimentos, tais como o ciúme, a raiva, o ódio, a inveja, a saudade. A afetividade é a mistura de todos esses sentimentos, e aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

Almeida (1999) considera que as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente. Compreendemos a afetividade como substância que nutre estas ações e não um puro ato de “melosidade”. É importante destacar que a afetividade não se dá somente por contato físico; discutir a capacidade do aluno, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço e motivá-lo sempre, constituem formas cognitivas de ligação afetiva, mesmo mantendo-se o contato corporal como manifestação de carinho.

Para Henri Wallon (1954, p. 288):

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente.

Para Wallon a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam ora o afetivo, ora o cognitivo. Wallon (1954, p. 42), afirma que:

A afetividade seria a primeira forma de interação, com o meio ambiente e a motivação primeira do movimento [...]. As emoções são, também, a base do desenvolvimento do terceiro campo funcional, as inteligências.

Para Wallon (1986): “As emoções têm um papel predominante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades [...]”. Assim, a dimensão biológica e social se complementa mutuamente. A evolução de um indivíduo não depende somente da capacidade intelectual garantida pelo caráter biológico, mas também do

meio em que vive e que acabará condicionando a evolução, permitindo ou impedindo que determinadas potencialidades sejam desenvolvidas.

A teoria pedagógica de Wallon (1986) destaca ainda, que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro. São reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central. Para ele as emoções são acompanhadas de alterações biológicas. As emoções, para Wallon, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa por ser por meio delas que o aluno exterioriza desejos e vontades. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino. As transformações fisiológicas em uma criança revelam traços importantes de caráter e personalidade.

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

Wallon dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando, além disso, uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. O autor busca, em sua psicogênese, articular o biológico e o social. Atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer ela não tem:

Meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage. (Wallon, 1971, p. 262).

Wallon também estabelece uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. Para ele, "a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento" (Wallon, 1971, p. 91). Logo ao nascer, a criança manifesta um tipo de movimento totalmente ineficaz do ponto de vista da transformação do ambiente físico, que Wallon chamou de "impulsivo". Esses movimentos tornam-se expressivos, organizados e intencionais através da comunicação que se estabelece entre o bebê e o ambiente humano, por meio de respostas marcadas pela emoção. É, portanto, a partir das interpretações dos adultos que os gestos da criança ganham significado.

Wallon, ainda, estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Segundo o autor (1968), as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas se originam na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular:

Identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétreas a musculatura periférica. (Dantas, 1992, p. 87).

Como se pode observar, Wallon (1968) defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo. Através desta interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. Para Wallon (1978), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Dantas (1992) afirma que, para o autor, é a atividade emocional que:

Realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem. (Dantas, 1992 p. 85-86).

Wallon divide o desenvolvimento infantil em estágios. Observa-se que, em sua psicogênese, em cada um desses estágios a criança estabelece um tipo de interação, tanto com o meio humano como com o físico. Em cada fase do desenvolvimento, os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento. Wallon destaca os conceitos de alternância e

preponderância funcionais, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (Galvão, 1996, p. 45).

Segundo Wallon (1986), as emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem. A motricidade, portanto, tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação. Wallon enfatiza o papel da emoção no desenvolvimento humano, pois segundo o autor, todo o contato que a criança estabelece com as pessoas que cuidam dela desde o nascimento, é feito de emoções e não apenas cognições. Para a formação de sua teoria baseou-se em quatro elementos fundamentais discriminados da seguinte forma:

- **Afetividade** - Segundo Wallon, é a manifestação afetiva, relacionada assim às emoções como: raiva, medo, surpresa, alegria, etc.; em geral, são acompanhadas por transformações tanto no corpo como no sistema neurovegetativo. As transformações fisiológicas de uma criança revelam importantes traços de caráter e personalidade.

- **Movimento** – Para o autor é importante estar atento a fatos, onde os primeiros gestos, antes de serem emocionais, exceto o choro, são gestos impulsivos. São aspectos ligados tanto a parte da motricidade, como ao pensamento. A motricidade tem um caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento, quanto pela maneira com que ele é representado. Segundo Wallon, “o pensamento da criança, precisa da gestualidade como suporte”, logo como formar seres pensantes, se os obrigamos a ficarem sentados nas cadeiras das salas de aula?

- **Inteligência** – o autor afirma que esta visa à valorização da interação com os elementos da cultura por estar baseada no pensamento que se estrutura por meio da linguagem, isto é, o pensamento expresso pela fala e organizado pela linguagem.

A questão da pessoa, do eu - Em relação ao campo funcional da pessoa, do eu, Wallon em consonância com a psicanálise, mostra um estado de simbiose, existente na interação dos sujeitos. E é devido a essa interação, por meio social, físico e consigo próprio, que vai se dando a progressiva diferenciação das pessoas. Para ele a construção do eu depende essencialmente do outro. Com maior ênfase a partir de quando a criança começa a vivenciar a "crise de oposição", na qual a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria, acontecendo mais ou menos em torno dos três anos, quando é a hora

de saber que "eu" sou. Imitação, manipulação e sedução em relação ao outro são características comuns nesta fase.

Outro autor que enfatizou, em seus estudos, a íntima relação entre afeto e cognição é Vygotsky. Quanto à separação desses dois aspectos o autor diz:

Enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (Vygotsky, 1993, p. 6).

Este autor procura explicar a transição das primeiras emoções elementares para as experiências emocionais superiores. Ele defende que as emoções não deixam de existir, mas se transformam, afastando-se da sua origem biológica e construindo-se como fenômeno histórico-cultural. Assim, Vygotsky (1934, p. 120), buscou traçar um percurso histórico a respeito do tema afetividade, com a seguinte afirmação:

O desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo e o afetivo referente às conquistas realizadas e o desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem construídas [...] os processos pelos qual o afeto e o intelecto se desenvolvem e estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.

No início da década de 1930, Vygotsky voltou sua atenção para o estudo das emoções, na tentativa de combater a visão dualista da época. Aprofundou-se nos experimentos de vários pesquisadores, buscando traçar um percurso histórico a respeito do tema, identificando aspectos contraditórios e as transformações evolutivas que sofreu. Apontando as contribuições de cada um desses estudiosos, foi esboçando uma nova forma de entender as emoções humanas.

No final do século XIX e início do XX, as ideias de Darwin eram amplamente difundidas, e os estudos referentes às emoções recebiam uma forte marca naturalista, tornando-se "a ovelha negra entre os demais [temas] que integravam a psicologia da época" (Vygotsky, 1998, p. 79). Estabelecia-se "uma conexão geral entre as emoções do homem e as reações afetivas e instintivas correspondentes que se observam no reino animal" (idem, p. 80). Nessa época, a Psicologia encontrava-se sob uma grande influência das tradições religiosas e acolheu com simpatia as ideias darwinistas, apoiando que, "as paixões terrenas do homem, suas inclinações egoístas, suas emoções, relacionadas com as preocupações concernentes ao seu próprio corpo são, na verdade, de origem animal" (idem).

Partindo de pressupostos que aproximavam o estudo das emoções às reações animais, sua compreensão funcionava de maneira retrospectiva, ou seja, as explicações para os movimentos expressivos humanos eram analisadas como vestígios rudimentares de reações

animais. Nesse sentido, "a curva da evolução das emoções tendia para baixo" (Vygotsky, 1998, p. 81). Quanto mais o homem avançava em desenvolvimento, mais se extinguíam as expressões emocionais, impossibilitando o estudo das emoções especificamente humanas. Embora tenha partido de uma base biológica, Vygotsky defendeu que estados emocionais diferentes provocam reações orgânicas muito semelhantes. Delineava, portanto, uma abordagem enfatizando a questão do significado, afirmando que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzirem a emoção.

Para Vygotsky (1998), faltava uma perspectiva de desenvolvimento para a explicação das emoções. Procurava esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, segundo ele, os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. Por isso, uma explicação puramente mecanicista das emoções, centrada exclusivamente nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores das emoções humanas.

Afirmou também que as emoções "isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo" (Vygotsky, 1998, p. 94). Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destaca que não há uma redução ou desaparecimento delas, mas na verdade, sugere que existe um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido.

As reflexões feitas por Vygotsky possibilitaram destacar a imensa complexidade que envolve o desenvolvimento das emoções humanas e, afirmar que tal desenvolvimento está em harmonia com a própria distinção que faz entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. Defende que as emoções não deixam de existir, mas sim, evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos. A este respeito, Wallon (1978), por sua vez, afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento.

Nesse sentido, também se entende as emoções numa perspectiva genética e de desenvolvimento. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas. O que no início era comunicado através do corpo, com conquistas como aquisição da marcha, da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, aos poucos vai ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de expressão. Surgem novas formas - palavras e ideias -, além do contato corporal. As conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo (Dantas, 1992; Galvão, 1996)

Observa-se que, Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum, em se tratando da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Da mesma forma, defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Assim, Wallon (apud Almeida, 1999, p. 51) destaca que:

A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

E, Vygotsky (apud Oliveira, 1992, p. 76) defende que o pensamento:

Tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo volitiva.

Afirma, ainda, que o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações se aliam à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros (Machado, 1996).

Em sua teoria Vygotsky (1896-1934) divide o desenvolvimento pessoal, sendo este operado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo, referente às conquistas realizadas, e, o do desenvolvimento potencial ou relacionado às capacidades a serem construídas e que os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.

As emoções para Vygotsky (1991) estão centralizadas na teoria da mediação, onde para que haja desenvolvimento, o fator cultural apresenta-se como determinante e os fenômenos psicológicos são resultantes das transformações genéticas ocasionadas a partir da atuação do sujeito no contexto social e cultural.

A teoria de Vygotsky (1991) salienta que, o meio é fator determinante para a construção das estruturas mentais onde cada indivíduo aparece como ativo participante de sua própria existência, construída na inter-relação com outros sociais. Dentro de cada estágio do seu desenvolvimento a criança desenvolve a capacidade com a qual ela pode, competentemente, afetar o seu meio e a si mesmo. Assim, a atividade do homem é inconcebível sem o meio social e que não é possível dissociar o biológico do social no

homem.

Ainda na busca de definir o conceito de afetividade, sob a perspectiva da pedagogia, seguimos com as ideias de Gabriel Chalita (2004, p. 33) que nos traz que: “[...] afetividade é ter afeto no preparo, afeto na vida e na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos [...]”.

Tiba (2002) destaca que atualmente, o contato social é muito precoce. Ainda sem completar a educação familiar, a criança já está na escola. O ambiente social invade o familiar não só pela escola, mas também pela televisão, internet etc. Não se obedece mais à ordem: primeiro o indivíduo, depois a família, por último a sociedade. Há uma mescla do ambiente familiar com o comunitário. Se ela prejudica ou não as novas gerações, é cedo para avaliar.

A afetividade, de acordo com Antunes (2006, p. 5) é:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humano e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

O autor ressalta que as portas da educação emocional escolar foram abertas pelo avanço da neurologia e o aparecimento da ciência da cognição, sua prática referendada por inúmeros experimentos exitosos realizados em países da Europa e do Oriente.

Assim, como entre tantos pesquisadores, Vygotsky (1991) e Wallon (1986) acreditava que a atividade do homem é inconcebível sem o meio social e que não é possível dissociar o biológico do social no homem. Os dois autores aproximam suas ideias com relação às emoções na formação do caráter e da personalidade; da afetividade e na defesa da íntima relação existente entre o ambiente social e os processos efetivos e cognitivos.

Desta forma os autores Wallon e Vygotsky enfatizam a íntima relação entre afeto e cognição, tendo suas ideias relacionadas no que dizem respeito ao papel das emoções na formação do caráter e da personalidade. As contribuições teóricas dos autores em especial a de Vygotsky (1991) e Wallon (1986) será à base desta fundamentação teórica, a fim de se confirmar a grande influência das emoções na vida e no desenvolvimento do ser humano.

De acordo com as definições aqui relatadas, é possível perceber de acordo com os estudos dos autores, a importância dos vínculos afetivos na vida do ser humano. A partir do argumento que ressalta que a educação da criança começa com a família e depois passa para a escola, pode-se mostrar e provar que a afetividade sempre aparece ligada à educação, seja ela formal ou informal.

CONCLUSÃO

Notou-se, claramente, que a afetividade é fundamental para a vida humana e, que representa um dos aspectos mais significativos na construção de pessoas mais saudáveis, mais capazes de tomar decisões, sábias e inteligentes, principalmente, a importância que a afetividade tem na vida da criança e como essa relação vai influenciar não só na sua formação, mas em toda sua vida adulta abrangendo sua relação com o mundo.

No interior da vida escolar, os alunos precisam vivenciar momentos que potencialmente geram crescimento, que vão ter implicações afetivamente marcantes em seu desempenho pedagógico. Numa época de crises, tragédias e separações como a nossa, é necessário começarmos a pôr em prática nas escolas, ideias mais humanistas que valorizem desde cedo a importância das emoções.

Salienta-se que as instituições escolares devem ser sempre um espaço de investigação por parte do professor no que se refere ser a sua prática pedagógica. Devem ser também, um espaço dinâmico e vivo, no qual as crianças alcancem o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, éticas, de relação interpessoal e inserção social. As instituições escolares que primam pela qualidade da educação e propiciam interações sociais afetivas, contribuem para a formação de crianças saudáveis, inteligentes e, acima de tudo, felizes.

Diante de todo o conteúdo pesquisado e exposto concluiu-se, então que, o amor e o afeto tornam-se a solução para uma boa educação. Acredita-se em uma educação mais humana, que possa adotar uma pedagogia do amor, que tenha a capacidade de influenciar em nossas próprias vidas, em nossa família, nas escolas, e, principalmente nas salas de aula, favorecendo novos conhecimentos, novos desafios e conquistas, que se darão através de um trabalho realizado por meio de uma parceria séria entre a família e a escola; voltado para a promoção do afeto onde o objetivo central será voltado para o desenvolvimento integral da criança a partir de um trabalho pautado na afetividade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.
- ALVES, Rubem. **Por uma Educação Romântica**. Campinas; São Paulo; p.29. Papirus. 2002
- ALVES, Rubem. **Cenas da Vida**. Campinas; São Paulo; p.107. 12ª Edição. Papirus. 1997
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Emoção na Sala de Aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, L. Ramalho. MAHONEY, A. Alvarenga. (Org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
- ARANTES, V. **Cognição, Afetividade e Moralidade**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.
- BAKTHIN, M. (1952-53). **Os gêneros do discurso** in: Estética da Criação Verbal. São Paulo; p. 277-326. Martins Fontes, 1992.
- BATAGINI, Lucíliam de Castro Rama (2006). **Representações sobre ensinar e aprender inglês no contexto empresarial do Vale do Paraíba: Papéis e Competências dos Professores**. Tese de Mestrado da Universidade de Taubaté.
- BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em cinco de outubro de 1988.
- BUSQUETS, D. et al. **Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1998.
- CAPELATTO, Ivan Roberto. **Educação com Afetividade**. Editora Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2002.
- CHALITA, Gabriel. Educação. **A solução está no afeto**. 12. ed. São Paulo: Gente, Brasília, 2001.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: sextante. 2003.
- DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DIAS, Marli Mendes. **O lugar da afetividade no cotidiano escolar**. São Paulo: 2007.

- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Comunicação, Vol. 1
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora SIM tia NÃO – Cartas a quem ousa ensinar**. Ed. Olho d'Água. São Paulo, 1993.
- FURTH, Hans G. **Conhecimento como desejo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Cidade Educadora e Educanda**. In: Pátio Revista Pedagógica, ano X, nº 39, Editora Artmed, 2006.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.
- GIROUX, H. A., 1992. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paul: Pioneira, 1976. p. 249-260.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2013.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Como reducir la violencia en las escuelas**. Barcelona: Paidós, 1999.
- JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MAHONEY, A. A. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista**. Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia, nº 3. São Paulo, 1993.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A linguagem na formação de Professores como profissionais reflexivos e críticos**. In: A Formação do Professor como um profissional Crítico. Campinas SP: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.
- MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e afetividade**. Revista de Educação AEC, v. 23, n. 91, p. 37-44, 1994.

MICHAELIS Dicionário Prático - Língua Portuguesa – Nova MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, Glaura Vasques de. **Um olhar sobre a organização do espaço e do tempo. Salto para o futuro: um olhar sobre a escola**. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 2000.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia, DF: Idea Editora, 1997.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar; **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
MUGRAB, Edivanda; DOXSEY, Jaime. **Introdução à Pesquisa educacional**. Fascículo 1. NE@AD, UFES, 2003.

MUNARI, A. Jean Piaget. In: ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Z. Mantovani de (Org.). **Construtivismo e Educação**. Laboratório de Psicologia Genética, FE/UNICAMP, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater**. Revista Pátio, Porto Alegre: Artmed, v. 7, n. 27. ago./out. 2003.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: DE LA TAILLE. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, G. A **Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças**. In: SISTO, F.; MARTINELLI, S. **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

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

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade. Estudos de psicologia**. Campinas, v. 23, n. 1, p. 39- 45, mar. 2006.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. p.305

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001

SAVIANI, D; **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. SP: Cortez Editora; Autores Associados, 1980.

- SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & Inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.
- SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SISTO, F.; MARTINELLI, S. **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo. Editora Gente. 1996. TIBA, Içami. **Quem Ama, Educa!** São Paulo. Editora Gente. 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível** (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WALLOW, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1995.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.