A Afetividade no Ensino Superior: uma discussão a partir de fragmentos dos pensamentos de Wallon, Piaget e Vygotsky sobre a indissociabilidade entre os pólos afetivo e cognitivo no processo de ensino e aprendizagem

ens. superior
precisa!

Por Zwinglio Rodrigues

Resumo: Este texto discute a importância da afetividade no processo educativo no ensino superior. Relegada à total desvalorização por teorias antigas, a afetividade tem sido tratada atualmente como uma dimensão indissociável do caráter intelectual-cognitivo do sujeito no processo ensino e aprendizagem. A aversão a sensorialidade e a singularidade fazem parte de alguns contextos educacionais. No ensino superior isso é notado devido à falsa crença de que como jovens-adultos, os discentes não necessitam da observação desta dimensão do conhecimento sensível. No entanto, hoje existem teóricos da educação que defendem a complementaridade entre os polos afetivo e cognitivo. Para tal, os trabalhos de estudiosos como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky são evocados. São os pensamentos desses autores, apresentados de modo breve, que ancoram e dão o tom à defesa da afetividade como um conceito-chave fundamental para o sucesso do processo ensino e aprendizagem no ensino superior apresentada aqui. A afetividade aqui, a qual nós nos referimos permeia a questão do respeito, da compreensão, da amizade e principalmente da humildade.

Palavras-chave: Afetividade. Cognição. Ensino Superior.

I - INTRODUÇÃO

Etimologicamente o termo afeto é procedente de *affectivo*, que significa afeição, amor, inclinação, disposição (FERREIRA, 2001). A afetividade tem sido objeto de reflexão de muitos estudiosos da educação. Ela vem sendo encarada como um conceito-chave fundamental para o sucesso do processo ensino e aprendizagem tanto de crianças, alunos da EJA e do ensino superior, enfoque desse texto. A afetividade aqui, a qual nós nos referimos permeia a questão do respeito, da compreensão, da amizade e principalmente da humildade.

Em honra ao caráter intelectual-cognitivo do sujeito, a ênfase na ternura fora excluída do meio acadêmico. Nesse sentido, concebe-se um raciocínio improcedente que dá conta do rigor científico da hipotética verdade sobreposta aos sentimentos. Como resultante, obtêm-se uma polarização entre os aspectos afetivo e cognitivo, coisa que não passa de uma ilação, pois ambos os polos, além de complementarem-se, estão amalgamados ao processo de desenvolvimento humano e ensino e aprendizagem.

Contra uma educação estritamente acadêmica e intelectual, Restrepo pondera:

balança

> Ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber que mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática, distante dos sentimentos e afetos, fiadora de um interesse imperial que desconhece a importância de ligar-se a contextos e seres singulares. (1998, p.32)

Tal pedantismo apontado pelo autor redunda no equívoco de se pensar os aspectos intelectuais e racionais como não sendo marcados por elementos emocionais e afetivos. Contrapondo-se a isso, deve-se admitir que "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade" (FREIRE, 2003, p. 141).

Alguns pressupostos antigos sobre a afetividade podem ser encontrados em Platão e Descartes. Para o filósofo grego, o pensamento só poderia ser priorizado caso as paixões fossem vencidas. Nesse sentido, a virtude seria evidenciada. Padovani e Castagnola apresenta assim o pensamento platônico:

Agir moralmente é agir racionalmente, e agir racionalmente é filosofar, e filosofar é suprimir os sentidos, morrer aos sentidos, ao corpo, ao mundo, para o espírito, o inteligível, a idéia. (1990, p. 119)

Quem também tinha o conhecimento sensível em baixa conta era o filósofo francês Rene Descartes. Na verdade, para ele, esse conhecimento deveria ser desvalorizado totalmente, cedendo espaço ao conhecimento intelectual, nível de excelência. Padovani e Castagnola também comentam o pensamento de Descartes:

O mundo dos sentimentos, das emoções, das paixões é desvalorizado por Descartes em campo prático, como a sensação o fora em campo teorético. (ibidem, p. 291)

Contrariamente aos teóricos supracitados, o presente artigo, portanto, tem como objetivo evidenciar a importância da afetividade na educação (salientando sempre o ensino superior) já que, conforme brevemente demonstrado, o estudante "não é apenas um 'cérebro', mas um misto de afeto, emoção, sentimento e cognição que o constituem" (NOGUEIRA, 2009, p. 73).

Com vistas ao alcance da intenção desse texto, observaremos fragmentos do pensamento de Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Semenovich Vigotsky quanto a indissociável relação entre afetividade e cognição, visto que as contribuições desses intelectuais tem sido resgatadas pelos educadores na intenção de perceber como a afetividade influencia no processo ensino e aprendizagem.

II - WALLON E AS DIMENSÕES COGNITIVA E AFETIVA

imagens

Wallon[1] define afetividade assim:

Capacidade, disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desgradáveis. (*apud* MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.19)

Comprometido com a compreensão do psiquismo humano, Wallon, em sua perspectiva genética, tratou de descaracterizar as tradicionais dicotomias entre as dimensões cognitiva e afetiva. Ele foi o primeiro a levar as emoções para dentro da sala de aula. Para Wallon, tanto emoção[2] quanto inteligência estão intrinsecamente conectadas:

A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. (1986)

Em sua teoria psicogenética, Wallon, ao tratar da dimensão afetiva, destaca um ponto importante que é a indissociabilidade do homem social e biológico. Ele diz:

(...) a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. (*apud* GALVÃO, 2005, p. 39)

Nesse sentido, criar um "ambiente emocional" favorável em sala de aula no ensino superior é fundamental para que os docentes, e discentes, entendam a relevância da dimensão afetiva junto ao processo ensino e aprendizagem. Disso, pode-se colher como resultado uma aprendizagem significativa. Nesta mesma linha, outro ponto explicado por é que:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento.[3]

fase da vera

O espaço aproxima ou afasta. O que ele causa ao discente? Atração ou repulsa? O "clima emocional" ("a qualidade das coisas") precisa ser entendido como fator decisivo para a qualidade do aprendizado, pois ele afetará positiva ou negativamente o educando.

Em relação ao adulto, deve-se levar em consideração sua capacidade de equilibrar afetividade e cognição. Esta especificidade consiste no fato de que o aluno adulto exerce um maior controle sobre seus afetos e emoções. Wallon explica:

O adulto tem maiores recursos de expressão representacional: observa, reflete antes de agir; sabe onde, como e quando se expressar; traduz intelectualmente seus motivos ou circunstâncias. (*apud* MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.21)

Dessa forma, os adultos poderão pensar, agir e viver de maneira saudável e equilibrada (NOGUEIRA, 2009).

Na concepção walloniana a afetividade sempre será encontrada em todos os movimentos e circunstâncias de nossas ações. Isso quer dizer que tantos os professores como os alunos do ensino superior não atuam apenas cognitivamente, mas sofrem também no processo ensino e aprendizagem as interferências dos elementos situacionais.

III - INTELIGÊNCIA E AFETIVIDADE EM PIAGET

Assim como Wallon, Piaget[4] rompe com a dicotomia inteligência/afetividade. Quanto às suas naturezas, ele não as confunde, mas também não as separa. Ele argumentava que a afetividade é funcional na inteligência, visto que ela é uma espécie de fonte energética utilizada pela cognição para seu próprio funcionamento. Ele disse: "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" (LA TAILLE, 2005, p. 79). Desde o início de seu trabalho, Piaget reconhece a dimensão afetiva como sendo importante e a coloca no centro do desenvolvimento intelectual. Piaget apud Wadsworth ressalta:

Ninguém é movido a fazer algo se não houver um pouco de motivação que origina esforço para desenvolver determinada atividade intelectual. O interesse é um exemplo de como são selecionados as atividades intelectuais. Esta seleção é provocada pela afetividade e não pelas atividades cognitivas. Portanto, faz-se necessário pensar em afeto como sentimentos, desejos, interesses, valores e todo tipo de emoção (1997, p.70).

Aranha também aponta tal perspectiva:

O desenvolvimento intelectual é considerado com tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo, para ele o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao cognitivo e tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. (2003, p. 49)

Para Piaget, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Ele declara:

As relações entre afetividade e inteligência (...) estão indissociadas e integradas no desenvolvimento psicológico, não sendo possível ter-se duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência, para explicar os comportamentos. (*apud* SOUZA, 2003, p. 56)

Tudo isso quer dizer que as emoções fazem-se presentes no ato da busca do conhecimento, no estabelecimento de relações com objetos físicos, concepções, consigo mesmo ou outros sujeitos evidenciando existir uma motivação que direciona seu interesse para uma situação ou outra, e a essa motivação relaciona-se

simetricamente com uma ação cognitiva que organiza o funcionamento mental. Devemos salientar que para Piaget, o aspecto afetivo por si só, não pode modificar as estruturas cognitivas (esquemas[5]), mas pode influenciar nas estruturas que devam ser modificadas.

Inseridos num contexto sociocultural e em constante contato relacional com outras pessoas, depreendemos, frente à exposição logo acima fundada em Piaget, que a dimensão afetiva é preponderante no aprendizado humano e, mais especificamente, no ensino superior. O professor do ensino superior não deve se furtar da criação de ambientes atenciosos e motivadores. Suas aulas obterão melhores resultados se um "clima emocional" positivo for criado. A partir dele, as trocas interpessoais intra sala de aula serão mais significativas e propiciarão condições para o sucesso do aluno do ensino superior. Nesse sentido, torna-se relevante reproduzir as palavras de Cunha:

> A professora ou professor é o guardião do seu ambiente. A começar pelos seus movimentos em sala, que devem ser adequados e gentis. A postura, o andar, o falar são observados pelos alunos que o vê como modelo. Independentemente de idade, da pré-escola à universidade, o professor será sempre observado. Então, um bom ambiente para a prática do ensino começa por ele, que canalizará a atenção do aprendente e despertará o seu interesse em aprender. (2008, p. 80)

Segundo o autor em foco, é o professor o protagonista de um contexto intra-sala de aula que facilitará (ou dificultará) o aprendizado de seus alunos.

IV - AFETIVIDADE E COGNIÇÃO SEGUNDO VYGOTSKY

As relações entre afetividade e cognição também foram tematizadas por Vygotsky[6]. Ele é considerado, muitas vezes, cognitivista por ter se preocupado principalmente com os aspectos do funcionamento do pensamento. No entanto, questionava a dicotomização entre as dimensões afetivas e cognitivas quando menciona que teorias tradicionais pecam em separar os aspectos intelectuais dos afetivos-volitivos. Para ele:

> A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. (1996, p. 39)

Vygotsky aponta que os aspectos cognitivos estão interligados com os aspectos afetivos. Ele postula que as emoções (sentimentos) integram-se ao funcionamento mental geral: "os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas" (OLIVEIRA, 1992, p. 76). Para Vygotsky, as emoções são uma resultante da inserção humana na sua relação com o outro social:

> o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. O ser humano é membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural (...) a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. (ibidem p. 37)

Na visão vygotskyana, é na dinâmica cultural e social que o sujeito se completa. Portanto, assim como a visão piagetiana, as interações sociais são *condition si ne qua non* para o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem. Estas interações são intensamente marcadas pela afetividade. Na transmissão do conhecimento há a interação entre pessoas e esse fato basta para admitirmos a presença do afeto – isso para o bem ou para o mal.

Em sua teoria, Vygotsky aponta que a razão, no homem adulto, tem o papel efetivo de controlar os impulsos emocionais com vistas à regulação do comportamento. Com esse posicionamento, ele teoriza igualmente a

Wallon quando disse que o adulto reflete antes de agir. No entanto, Vygotsky diz que não devemos confundir essa papel da razão como sendo "uma razão repressora, capaz de anular ou extinguir os afetos" (OLIVEIRA; REGO 2003, p. 21-22). Ainda nesse sentido, a teoria dele diz:

Ao contrário, com o desenvolvimento, a razão está a serviço da vida afetiva, na medida em que é instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos. Isso fica evidente no fato de que Vygotsky postula para o ser humano adulto a possibilidade de construir um universo emocional complexo e sofisticado (em comparação aos animais e as crianças) e não um ausência de emoções, que teriam sido suprimidas pela razão. (idem)

Tentando deixar mais clara a assertiva "a razão está a serviço da vida afetiva", faz necessário destacar que a afetividade é a mola propulsora das ações, a energia impulsionadora dos movimentos (LA TAILLE, 1992). Em outras palavras, o afeto é um regulador da ação, influindo na escolha de objetivos específicos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações pelo indivíduo (DAVIS E OLIVEIRA, 1992).

Conforme foi possível notar, no mesmo diapasão dos teóricos referidos anteriormente, Vygotsky enxerga a separação entre cognição e afetividade uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Para ele os processos intelectuais e afetivos devem ser entendidos como uma unidade e assim, do mesmo modo que na concepção walloniana, ambos, o afetivo e o cognitivo, envolvem-se ininterruptamente em um processo de integração e diferenciação. Eles inter-relacionam-se mutuamente, promovendo o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Deve fazer parte da ação docente no ensino superior a compreensão que "o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade" (VYGOTSKY, 2000, p. 146). A questão levantada de modo claro é que o professor não deve preocupar-se em limitar-se ao fato de seus alunos aprenderem e assimilarem de modo profundo conceitos de uma determinada disciplina, mas que sintam-na, pois "as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo" (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento dos teóricos trabalhados de modo breve acima sobre a unidade entre afetividade e cognição, reflexão que se opõe à dicotomização de ambos, dá conta, sobejamente, da necessidade de uma atenção ao aspecto afetivo, pois, como parece ter ficado claro, o mesmo é crucial não só no que tange ao desenvolvimento humano, mas no processo ensino e aprendizagem também. Seus posicionamentos contrapõem-se às diversas Ciências que consideraram a afetividade em separado e em grau de menor importância, coesão e interação que a cognição. Mas, o fato é que toda pessoa necessita de afeto e em sala de aulaas coisas não são diferentes. Por isso, é possível encontrar hoje diversos estudos na área educacional que objetivam discutir o valor da afetividade no processo educativo.

Os sentimentos e as emoções constituem as forças básicas da vida e estão intimamente relacionados à ação. A afetividade está presente em todos os momentos na sala de aula no ensino superior. O professor deve compreender que o aluno é parte do processo educacional e deverá ser notado e tomado como tal. Perceber as motivações, as necessidades, os interesses individuais dos alunos, tentando entendê-los em seu contexto, é fundamental para o momento da aprendizagem, pois tal articulação põe o educador numa posição privilegiada de organizar a situação de aprendizagem. A afetividade é primordial nesse mister, pois, relembrando a teorização walloniana, ela desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência.

A afetividade deve fazer parte da práxis do educador. O momento em que ele a manifesta e promove é quando planeja suas aulas, quando se comunica com toda a turma, quando adota uma avaliação para além do que está escrito no papel, quando respeita o aluno e quando considera as condições histórico-sócio-culturais

(NOGUEIRA, 2009). Isso significa transcender as técnicas e estratégias pedagógicas específicas. Significa ficar atento ao saber-fazer pedagógico para não convergir numa prática educativa acadêmica dura e seca, pois na educação há um processo de formação do sujeito que é parte ativa no mesmo. Nesse sentido, notar o aluno do ensino superior como um ser intelectual e afetivo, que de modo simultâneo pensa e sente, e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, implica um outro olhar sobre a práxis pedagógica que não reduzirá o processo ensino e aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando Introdução à Filosofia**. 3. Ed. São Paulo, 2003.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: WAK, 2008.

DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

ESPÍNDOLA, M. **A construção da afetividade**. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/temas/educa/edu5.htm>. Acesso em: 05 outubro 2005.

FERREIRA, A. B. D. H. **Mini-aurélio-Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**. Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. Pterópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005

LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento do juízo moral. In: Coleção Memória da Pedagogia**: Jean Piaget. Ed. Ediouro: Rio de Janeiro; Ed. Segmento-Dueto: São Paulo; 1 (1), 2005. p.76-88.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 6ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, A.; ALEMIDA, L. de (org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2005.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Aprendizagem do Aluno Adulto: Implicações para a Prática Docente no Ensino Superior**. Curitiba: IBPEX, 2009.

PALMER, Joy A. **50 Grandes Educadores Modernos:** de Piaget a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2008.

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

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996,

RESTREPO, Luis Carlos. O Direito à Ternura. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

SOUZA, M. T. C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTESm V. A. (org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5ªed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, Henri. A atividade proprioplástica. In: NADEL-BRULFERT J. & WEREBE, M.J.G. **Henri Wallon (antologia)**. São Paulo: Ática, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

[1] Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico e psicólogo francês. Nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris, filho de Paul Alexandre Joseph e neto de Henri-Alexandre Wallon. Tornou-se bem conhecido por seu trabalho científico sobre Psicologia do Desenvolvimento, devotado principalmente à infância, em que assume uma postura notadamente interacionista, e por sua atuação política e posicionamento marxista. Por sua formação, ocupou os postos mais altos no mundo universitário francês, em que liderou uma intensa atividade de pesquisa. < http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Paul_Hyacinthe_Wallon > Acesso em: 05 outubro 2012.

[2] Deve-se lembrar que emoção aqui é uma das três manifestações da afetividade segundo a teoria walloniana. As outras duas são sentimento e paixão.

[3] < http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/conceito-afetividade-henri-wallon-645917.shtml?page=1> Acesso em: 05 outubro 2012.

[4] Jean Piaget (1896-1980) nasceu em Neuchâtel, na Suiça. Fez seu doutorado em biologia na universidade local em 1918, ano em que publicou seu romance intelectual, *Recherche*. Piaget assumiu sua primeira cadeira em Neuchâtel em 1925, tendo se transferido em 1929 para a Universidade de Genebra, onde ficou desde então. Foi indicado para diretor do Birô Internacional de Educação no mesmo ano. Foi diretor fundador do Centro Internacional de Epistemologia Genética em 1955. Morreu em 16 de setembro de 1980 em Genebra (PALMER, 2008, p. 55-56).

[5] "O que, numa ação, é transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação a seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação" (PIAGET, 1996, p.16)

[6] Leon Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um dos mais importantes psicólogos da Rússia, na primeira parte do século XX. Nasceu na cidade de Orscha, na Bielo-Rússia, em uma família de judeus de classe média. Ficou famoso por sua pesquisa sobre o desenvolvimento e a estrutura da consciência humana e pela teoria dos signos, que explica a maneira pela qual as crianças internalizam a linguagem no decorrer de seu desenvolvimento cultural.Durante seus anos de formação, Vygotsky foi um aluno ávido e por volta de 18 anos já era um intelectual completo, versado em várias áreas incluindo, história, filosofia, arte e literatura. Morreu em 1934 de tuberculose. (PALMER, 2008, p. 50)

http://www.webartigos.com/artigos/a-afetividade-no-ensino-superior/103079/

Leia mais em: http://www.webartigos.com/artigos/a-afetividade-no-ensino-superior/103079/#ixzz3eqjezXpw