

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Camila Marques Barretta

AFETO, SENTIMENTOS E EMOÇÕES:
CONSIDERAÇÕES DE VYGOTSKY E WALLON

Campinas

2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Camila Marques Barretta

AFETO, SENTIMENTOS E EMOÇÕES:
CONSIDERAÇÕES DE VYGOTSKY E WALLON

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de Educação da UNICAMP,
para obtenção do título de Bacharel em
Pedagogia, sob a orientação da
Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka.

Campinas

2004

2004/7456

UNIDADE F.E
Nº CHAMADA
TCC 10 N.º CAMP
B275a
V.
TOM 1271
PROP 11712004
C.
PREÇO R\$ 11,00
DATA 29.10.04
Nº CPD 662 335

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B275a

Barretta, Camila Marques.

Afeto, sentimentos e emoções : considerações: considerações de
Vygotsky e Wallon / Karina Sílvia Emílio. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Wallon, Henry, 1879-1962. 3. Afeto (Psicologia). 4. Emoções. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-110-BFE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que estiveram ao meu lado nesses anos de busca, aprendizado, conhecimento, afetos, sentimentos, emoções...

Dedico, especialmente, aos meus pais, por todo o esforço empenhado para que eu, finalmente, alcançasse meus sonhos.

Enfim, mas não menos importante, dedico este trabalho a todos que se assumem enquanto educadores.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

PAULO FREIRE

AGRADECIMENTOS

A Deus...

A meus pais...

A toda minha família...

À Tia Vani, pelo abrigo...

À Tia Maricilda, pelo apoio...

Às meninas do G15...

Ao Dan...

A Profª Ana Luiza...

Ao Profº Sergio Leite...

Aos meus alunos....

Aos meus colegas de profissão...

As pessoas com quem convivi durante esses 4 anos...

À minha mãe, em especial...

RESUMO

Os sentimentos, afetos e emoções são parte das relações humanas. São inegáveis suas influências nas relações humanas, nas relações de ensino-aprendizagem e até mesmo no desenvolvimento humano. Partindo de algumas considerações de Vygotsky e Wallon, procuro compreender um pouco mais sobre essa complexa gama de conceitos.

No primeiro capítulo apresento definições encontradas em diversos dicionários, procurando tecer algumas considerações preliminares sobre a temática. Em seguida faço uma sucinta revisão a alguns teóricos que abordaram a temática procurando assinalar sua influência nas concepções apresentadas.

No segundo capítulo, parto da abordagem walloniana, revendo sua vida e considerações teóricas em busca de sua compreensão acerca dos sentimentos, afetos e emoções. Na terceira parte remeto-me à Vygotsky, revendo sua vida e obra, procurando entender sua compreensão de homem, sociedade e da temática aqui apresentada.

Finalmente, revejo os principais pontos apresentados por Vygotsky e Wallon, buscando estabelecer uma relação entre eles e elaborar algumas considerações pessoais sobre afetos, sentimento e emoções, tomando como base sua relevância para os processos pedagógicos.

SUMÁRIO

Apresentação	01
Introdução	03
Capítulo I – Afeto, sentimentos e emoções: considerações preliminares	11
1.1 – Afeto, Sentimentos e Emoções: terminologia	11
1.2 – Um Pouco de História	14
1.2.1 – Afeto, sentimentos e emoções: uma breve revisão teórica	15
1.2.2 – Estruturas educacionais através dos tempos: uma breve descrição histórica	18
Capítulo II – Afeto, sentimentos e emoções considerações de Wallon	22
2.1 – Quem foi Wallon	22
2.2 – Um olhar acerca de algumas considerações de Wallon	25
2.3 – Aspectos afetivos da teoria walloniana: a teoria das emoções	30
Capítulo III – Afeto, sentimentos e emoções considerações de Vygotsky	35
3.1 – Quem foi Vygotsky	35
3.2 – Um olhar acerca de algumas considerações de Vygotsky..	37
3.3 – Considerações de Vygotsky sobre afeto, sentimentos e emoções	46
Capítulo IV – Afeto, sentimentos e emoções: considerações finais	52
Referências Bibliográficas	59
Levantamento Bibliográfico	62

APRESENTAÇÃO

No primeiro semestre de 2002 iniciei meu estágio, apesar de já trabalhar lecionando a disciplina de Informática em um colégio particular. No estágio tive contato com uma nova realidade: deparei com uma classe, denominada de 3ª série, onde cada criança se encontrava em um nível de aprendizado, alguns estavam alfabetizados, outros liam, mas não escreviam, alguns tinham problemas familiares, enfim, era uma sala extremamente heterogênea.

Nesse grupo com sujeitos distintos, a história de um deles, em especial, me chamou a atenção: havia acabado de perder a mãe e como tinha um irmão pequeno, o pai não pôde cuidar dos dois e eles foram morar com a avó. O menino era muito fechado, muitas vezes ficava cabisbaixo e, quando os outros tentavam se aproximar, ele respondia agressivamente, muitas vezes até agredindo fisicamente quem o abordava. Sempre retornava para casa pensando como poderia atingir aquele garoto, como me aproximar dele?

Paralelamente a isso, na escola onde leciono, no segundo semestre do mesmo ano, outro garoto me chamou a atenção. Era um garoto animado, sempre brincalhão, aquele gordinho que zombava de todos, que resolveu fazer regime, e conseguiu emagrecer, mas parece que sua alegria fora junto com seus quilinhos a mais. Ele se tornou um garoto triste. Um dia encontrei-o chorando compulsivamente dentro da sala. Após muita conversa constatamos que ele tinha anorexia e bulimia, logo pensei, o que poderia fazer?

Muito se falou sobre o papel do professor dentro da sala de aula, mas muitos questionamentos apareceram diante desse "papel de professora". Como

não me envolver emocionalmente nessas duas situações? Como poderia ajudá-los sem nos afetar mutuamente? Até que ponto podemos, e, devemos, enquanto profissionais da educação, sermos imparciais, neutros, nessas e em outras situações onde os sentimentos estão à flor da pele? Será possível a relação de ensino-aprendizagem sem o envolvimento afetivo dos sujeitos?

Continuava com a mesma sala no seguimento da disciplina de estágio, os questionamentos só aumentavam. Matriculei-me, na disciplina "Tópicos Especiais em Psicologia da Educação", e qual foi minha surpresa, a professora Ana Luiza nos propôs que discutíssemos quatro conceitos: interação, emoção, memória e imaginação. No decorrer das aulas, novas questões iam surgindo: O que são realmente sentimentos, emoções e afetividade? São conceitos distintos ou não? Como lidar com eles no cotidiano da sala de aula? Quanto mais discutíamos sobre o assunto mais indagações emergiam. Foi quando me ocorreu o primeiro tema para este trabalho: "A questão da afetividade nas relações de sala de aula."

Procurando respostas para minhas indagações, fui levantar material e nesse ano de 2002, não encontrei muitas publicações específicas acerca da afetividade, mas iniciei um aprofundamento que resultou num primeiro trabalho, que foi apresentada na disciplina de estágio. No entanto não estava satisfeita, ainda sentia falta de algo mais...

No início do ano de 2003, sob a orientação da Prof^a Ana Luiza, iniciei um aprofundamento da temática. E é dessa busca pelo significado das emoções, sentimentos e afetos, e de um aprofundamento teórico que resulta este trabalho, onde reúno as leituras que fiz sobre o tema numa perspectiva histórico-cultural, isso porque acredito que o desenvolvimento humano implica a vida de relação, a mediação do outro e do signo produzido na relação.

INTRODUÇÃO

Pretendo, nessa dissertação, destacar algumas considerações histórico-culturais sobre sentimentos, afetos e emoções. No entanto, julgo necessário explicitar de onde estou falando. Como compreendo a sociedade que estamos, como percebo a figura humana nesse processo de constituição da sociedade, como é a escola, ou melhor, a educação, em que acredito. São questões necessárias de destaque, para uma compreensão mais profunda das considerações que faço acerca da temática central do tema proposto.

Convido-os, a partir de agora, para um passeio por algumas idéias e ideais, de uma estudante do curso de Pedagogia que pretende que, ao longo de seu aprofundamento acadêmico, não permaneçam os mesmos, afinal, como diria Edgar Morin, “nenhum conhecimento é imutável.”

Quem sou? Para onde vou? A que isso me levará? Quais meus ideais? São questionamentos constantes e não posso afirmar que um dia terão uma resposta clara e definida, afinal a vida tem sua parcela de questionamentos, com respostas ou não, mas eles estão lá para serem pensados e repensados, mudam, se “redefinem”, enfim, são uma, ou várias, etapas existentes para serem atravessadas.

Toda essa gama de questionamentos advém por sermos animais racionais, a palavra já nos define como “seres pensantes”. O ser humano possui capacidades que o diferenciam dos outros animais. LURIA (1979) destaca dois fatores que agem nessa distinção. *“Um desses fatores é o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho, o outro, o surgimento da linguagem”*.

Para MARX (1980), toda história depende da existência de seres humanos, deve basear-se nos moldes da natureza e nas transformações que esses seres humanos realizam na natureza ao longo da história. A princípio, o homem tem uma relação de dependência; no decorrer da evolução, ele passa a dominá-la e transformá-la e é a partir desse momento que passam a produzir meios para facilitar ou melhorar sua existência na mesma, que se estabelece o movimento de produção e é aí que se criam as relações de trabalho que, por consequência, criam a divisão do trabalho, que cria a divisão de classes.

A vida social é determinada pela organização da produção dos bens materiais, e a história desenvolve-se movida pelas contradições criadas pela organização do sistema de produção. A satisfação das necessidades humanas cria o fundamento de toda a evolução histórica. FREITAS (1991?) representa de forma significativa essa relação trabalho/sociedade quando justifica que:

“(...) É pelo trabalho que o homem interage com a natureza, modificando-a. É pelo trabalho que o homem produz conhecimento sobre a natureza (...) No presente momento histórico, (...) o homem vende sua força de trabalho por uma determinada quantia de dinheiro a outro homem que possui os meios de produção, que possui o capital. No presente momento, portanto, o trabalho está em antagonismo com o capital, no sentido de que é a partir do trabalho que o capital se valoriza cada vez mais, através da exploração da força de trabalho contratada”

Da mesma forma que o homem é transformado pelo trabalho, ele transforma as condições de seu processo de produção. As diversas relações que acontecem na sociedade, e que estão intimamente ligadas e relacionadas com o “mundo do trabalho”, reproduzem, de certa forma, as organizações encontradas nas relações de trabalho. Diante disso é que se pode afirmar que:

“no processo de evolução o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a usar racionalmente as capacidades naturais. A influência do ambiente resulta no surgimento

de novos mecanismos sem precedentes no animal; por assim dizer, o ambiente se torna interiorizado; o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios (...)" (VYGOTSKY e LURIA, 1996: 179)

Sucintamente, pode-se dizer então que a sociedade em que vivemos se constitui a partir de modelos capitalistas, baseados na exploração do homem pelo homem, modelo este que caracteriza a extração de mais-valia, pois todo processo de trabalho produz um valor, que é um valor de uso, isto é, algo útil à vida humana possível de ser trocado por outro valor de uso. O valor de troca surge com a divisão social do trabalho e essa divisão tende a eliminar a dimensão de utilidade do produto e do trabalho e a reduzir o próprio trabalho a uma dimensão abstrata. A separação entre o trabalho livre e a propriedade dos meios de produção, acompanhada da produção da mais-valia caracteriza a exploração de uma maioria que vende sua força de trabalho por uma minoria que possui o capital, seus meios de produção e os lucros, lucros estes caracterizados pelo excedente na troca das mercadorias, em cima da força de trabalho explorada.

Vivemos em uma sociedade capitalista e como refere-se FRIGOTTO (1996):

"(...) capitalista é aquela sociedade cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital. Não são, portanto, as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. Este ideário é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas."

Justamente por ser um modelo fundamentado na exploração de capital esse modelo está sujeito a crises. O que presenciamos, hoje, é um retrocesso em relação à saída encontrada para a crise de 1929. Após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo teve seu ápice, os trabalhadores tinham direitos políticos e sociais mantidos pelos órgãos públicos. O aspecto central desta época era

que as relações de trabalho eram reproduzidas também em cunho público. Desta forma, os direitos dos trabalhadores eram decididos e dominados pelo poder público.

Esse modelo capitalista não chegou a ser (re) produzido Brasil. O modelo descrito anteriormente entra em crise a partir do momento que os fundos públicos não conseguem sustentar todos os direitos dos trabalhadores; com isso inicia-se a perda de alguns direitos e surge o princípio da exclusão; novamente o modelo entra em crise e precisa ser reestruturado. Essa reestruturação resulta no modelo capitalista que vivenciamos hoje, onde *"a busca de recomposição do lucro pelo capital, que já era internacionalizado, dá-se fundamentalmente mediante a globalização do mercado. O capital rompe as fronteiras nacionais e constitui-se num poder global."* (FRIGOTTO, G. 1996: 83) , constitui-se o mundo globalizado.

No mundo globalizado a economia surge através da concentração de capital produzida pelo mercado e ao mesmo tempo "desertos econômicos" em algumas regiões do mundo; desta forma geram-se indivíduos que não são nem consumidores e nem trabalhadores. No âmbito cultural e ético-político, surge o ideal de que a única forma possível de relação social é a forma capitalista e surge uma cultura individualista onde irá prevalecer a vontade de quem puder mais. Todo esse processo irá resultar em uma reestruturação do sistema de produção que, automaticamente, irá reproduzir os interesses de quem tem mais poder, do mais forte. Desta forma, o processo de naturalização da exclusão é perceptível pois acaba se tornando uma prática natural, incorporada aos costumes desta sociedade. No que diz respeito à educação, torna-se preocupante o seu ajuste a todo esse processo de globalização excludente, acabando por torná-la uma superestrutura ideológica.

Assim

“(...) a educação deixa de ser um direito para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria. (...) No caso brasileiro, (...) o caminho que o governo segue hoje é o da descentralização e autonomia autoritárias, da municipalização e, aos poucos, das parcerias e cooperativas, até a crescente privatização.” (FRIGOTTO, G. 1996: 89-90).

A instituição escolar, hoje, não pode ser considerada independente dessa história e dessas condições de produção. É por isso que ousar afirmar que o ambiente educacional é intrínseco a este ambiente social. E ainda que a educação, como mais um componente das relações sociais, tende a reproduzir as características capitalistas. Deste modo, seja por falta de consciência, por imposição ou por opção, as relações educacionais tendem a reproduzir a realidade socialmente conhecida e vivenciada.

A desigualdade social reflete-se no âmbito educacional, na medida em que se encontram na escola diferentes classes sociais, gerando contradições de caráter social, político e econômico. Todavia, existe um regulador para que essas contradições não provoquem alterações/transformações na sociedade que sejam perturbadoras a ponto de desestabilizar o poder estatal e a hegemonia da classe dominante. Esse regulador é o Estado, que assume um certo controle frente às instituições educacionais com o intuito de mediar, gerenciar e controlar as mesmas.

A escola hoje, encontra-se estruturada a partir dos modelos sociais, modelos esses que exigem que, durante a escolaridade, o sujeito tenha acesso a recursos e práticas e possa desenvolver habilidades especiais, que possibilitem uma relação interpessoal, coletiva. Uma educação que os prepare para atuar no mercado de trabalho.

“É este o contexto social no qual se deve pensar a questão da organização do trabalho pedagógico (...). É que a organização do trabalho se dá no seio de uma organização social historicamente

determinada. As formas que esta organização assume, no interior da escola, mantêm ligação com este tipo de organização social" (FREITAS, L. C. 1991?: 11)

FREITAS (1991?), ao afirmar que essa realidade reflete-se no trabalho pedagógico, me faz refletir sobre como alterar essa realidade social pelo meu próprio trabalho pedagógico. Tenho consciência que essa é a realidade, no entanto não é assim que deveria ser, pois a educação não deve ser vista como uma mera fábrica de mão de obra. Acredito em uma educação capaz de formar um sujeito crítico, livre, capaz de formar indivíduos conscientes da realidade e aptos a transformá-la

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), propõe uma nova concepção das relações pedagógicas, com uma educação construída a partir de um diálogo entre educador e educando no qual há sempre partes de cada um no outro, e não apenas no seu aspecto reprodutivo do conhecimento. Isso porque, para ele, a educação deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor, não pode ser imposta, porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas, não podendo nunca ser feita por um sujeito isolado e nem ser o resultado de um "despejo" de quem supõe que possui todo saber sobre aquele que foi obrigado a pensar que não possui nenhum. Há sempre educadores-educandos e educandos-educadores, que lado a lado se ensinam e reciprocamente aprendem.

"(...) ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção dos conhecimentos que ainda não existe." (FREIRE, P., 1996: 31)

As idéias aqui apresentadas vêm sendo bastante difundidas por alguns teóricos da educação. Todavia, ainda encontramos uma educação reprodutora dos ideais dominantes; um exemplo claro disso é a condição em que se encontram as escolas públicas no país. Acredita-se que tendo acesso a uma

ampla gama de conhecimentos o indivíduo pode vislumbrar outras formas de interpretar o mundo, tornando-se assim de difícil manipulação. É nesse contexto em que se encontra a maioria das instituições de ensino: uma escola que acaba por cumprir a função de reforçar e legitimar o sistema capitalista de divisão de classes.

A escola não é uma instituição isolada da sociedade. As relações entre educação e sociedade são diversas; todavia, vale lembrar que, apesar da sociedade influenciar significativamente a educação, esta também pode influenciar a sociedade.

O Estado é consciente do “papel transformador” da escola, e por isto elabora meios de regular o conhecimento que é abordado dentro desta para que não ameace nem seu poder nem o das classes dominantes, é de interesse do Estado que seus ideais e os da escola sejam os mesmos procurando evitar conflitos. Este aspecto é reforçado por SAVIANI (2000), quando discorre sobre a marginalidade e as várias teorias da educação, tomando como base as “teorias crítico-reprodutivas”. Ele menciona que:

“(...) a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, (...), converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (...) A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos ‘redimindo os homens de seu duplo pecado históricos: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política’¹”

Foi em meio a esses conceitos e concepções que se iniciaram minhas indagações: se a escola tem esse papel transformador, porque não se valer dela para uma futura transformação social? Porque não a tornar um local de reflexão, onde se possa formar sujeitos com uma leitura crítica do espaço, das

¹ ZANOTTI, L. J. *Etapas Históricas de la Política Educativa*. Buenos Aires, 1972: Eudeba, 22-23

culturas e das histórias do seu cotidiano? Porque não formar indivíduos que possam entender-se como parte de um todo? Porque não os tornar conscientes do outro para cada vez mais saber sobre si? Porque, considerando que sua consciência individual e o conhecimento do outro irão lhe prover uma significação do todo em que estão inseridos, não pensar em uma formação que os torne conscientes, reflexivos, e cidadãos?

Nesse processo de educação, fica evidente que a escola assume um papel importante nas relações afetivas, visto que o processo de ensino-aprendizagem envolve interações entre pessoas, ou seja, na vida escolar o sujeito também estabelece relações sociais com outros sujeitos. Pode-se dizer que os sentimentos, afetos e emoções emergem em meio a todos esses fatores sociais, políticos, econômicos e culturais e que tais fatores são afetados por alguns sentimentos, é uma relação de ambigüidade contínua. A escola não está fora deste processo e é afetada por sentimentos e emoções, uma vez que subentende a relação entre indivíduos, tornando impossível uma dissociação absoluta deste por parte dos mesmos. Deste modo, é implícita a necessidade de compreendermos um pouco melhor os aspectos emocionais, sentimentais e afetivos dentro desta sociedade e das relações que são estabelecidas na mesma. Diante disso é que pretendo levantar nesta dissertação as considerações feitas pela corrente histórico-cultural, visando compreender um pouco mais sobre o complexo desenrolar do desenvolvimento humano.

CAPÍTULO I

AFETO, SENTIMENTOS, E EMOÇÕES:

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

1.1 – Afeto, Sentimentos e Emoções: Terminologia

Antes de iniciar qualquer discussão sobre afeto, sentimento e emoção julgo necessário compreender a origem e o significado destes termos. Pretendendo estabelecer uma melhor compreensão dos mesmos. Recorri primeiramente a Dicionários de Psicologia e de Filosofia, onde a definição de sentimentos é quase inexistente. Em seguida, parti na busca pela origem destes termos, recorrendo aos Dicionários Etimológicos. O que apresento a seguir são definições que encontrei sobre os termos, ressaltando ser difícil encontrar um significado preciso, já que englobam uma série de conceitos, sensações, aplicações que muitas vezes se confundem.

Para sentimento, encontra-se:

“Sentimento: emoção; expressão; percepção, sensação”
(BLACKBURN, S., 1997: 356).

“Sentimento – Afeto, emoção, sensibilidade, sensação, afeição, paixão, simpatia, dor, pena, pressentimento, suspeita. Lat. Medieval sentimentum de sentire, sentir.” (BUENO, F. S., 1965)

Buscando no *Dicionário Latino-Português*, tem-se que:

“sentire, 1º Sentir, perceber pelos sentidos; 2º Sentir (moralmente), ter sentimento; conhecer; sofrer; 3º Advertir, dar fé, resentir-se, reconhecer 4º Saber, entender, compreender; 5º Ter um parecer, uma opinião, pensar, crer, julgar. .” (SARAIVA, F. R. S., 1993: 1087)

Considerando as definições encontradas nos dicionários, tem-se, em princípio, que sentimento é um derivado da emoção. A partir dos sentimentos é

que surgem as emoções. Os sentimentos seriam as denominações para os diversos tipos de sensações que passam pelo nosso corpo.

Mas o que vem a ser emoção? Segundo BLACKBURN em seu *Dicionário Oxford de Filosofia* (1997).

“Emoção indica um estado que envolve um certo excesso, um estado que pode desencadear determinadas ações e interferir em outras. Esses estados encontram-se associados a sentimentos característicos e apresentam expressões corporais típicas.”

Já o *Dicionário de Psicologia* (1977) cita a emoção relacionando-a com a afetividade.

“(...) Aplica-se, em Psicologia, a uma reação afetiva de grande intensidade, dependente de centros diencefálicos e comportando, normalmente, manifestações de ordem vegetativa”

STRATTON, em seu *Dicionário de Psicologia* (2003) caracteriza a emoção com sendo.

“A experiência de sentimentos subjetivos que apresentam valores positivo ou negativo para o indivíduo. (...) A maioria das teorias considera as emoções como uma combinação da resposta fisiológica mais a avaliação cognitiva da situação. (...) Algumas definições reservam o termo emoção para experiências muito intensas e muito breves. É, sem dúvida, útil distinguir emoções de estados (...), que podem dar origem a emoção, bem como de comportamentos, (...) que podem indicar a presença de uma emoção, mas que em si mesmo não são emoções.”

Buscando a origem do termo, temos que:

“Emoção – Comoção, impressão produzida no ânimo por um fato qualquer. Fr. émotion.” (BUENO, F. S., 1965: 1088)

“émotion, agitação, comoção, emoção, turbação; alteração, alvoroço; espanto, temor; insurreição, sedição, sublevação, tumulto. (FONSECA, J. 1921: 473)”

Partindo as definições encontradas acerca da emoção, pode-se dizer que as emoções têm um componente fisiológico, são estados que necessitam ser expressos e para isso valem-se de todo aparelho neurológico do ser humano, é insubordinada, imprevisível e sempre subjaz à presença do outro.

São mais complexas de se estabelecer, uma vez que, despertam reações imprevisíveis e, muitas vezes, incompreensíveis. Talvez seja por isso, a dificuldade em estudá-las.

Para afeto, encontramos segundo a origem da palavra.:

"Afeto – Amor, carinho, demonstração de amizade, de afeição. Lat. affectus de afficere." (BUENO, F. S., 1965: 107)

"Affectus. 1º resentido d'uma impressão, affectado; cheio, tomado de; (...) affectado de vários modos. (...) Estado physico ou moral (bom ou mau). Affecção, disposição d'alma, sentimento. Vacillar entre sentimentos diversos. Ser retido pela afeição." (SARAIVA, F. R. S., 1993: 47)

Novamente recorro a STRATTON, em seu *Dicionário de Psicologia* (2003), para discorrer acerca da definição de afeto. Segundo ele, afeto é um

"(...) termo empregado para significar emoções, mas que abrange uma faixa mais ampla de sentimentos (...) compreende sensações prazerosas, amabilidade, melancolia e antipatia moderada, etc, como também emoções extremas, tais como alegria (...). Amplamente falando, afeto refere-se a qualquer categoria de sentimento, como distinta de conhecimento ou comportamento." (pg 4).

Apresento, ainda, a definição de CODO (2000):

"A palavra afeto vem do latim affectu (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade, conjunto de fenômenos psíquicos que se manifesta sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagregado, de alegria ou tristeza" (p.51).

Deste modo, pode-se dizer que o afeto existe a partir do momento que dois ou mais indivíduos entram em contato, pois um simples gesto pode afetar e ser afetado pelo outro.

"(...) Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com

os adultos. (...) Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro da própria criança. (...) É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica" (VYGOTSKY, LURIA E LEONTIEV, 1988: 27)

É no desenrolar da situação acima descrita que as relações afetivas se configuram. Diante disso, qual a importância das relações afetivas no desenvolvimento dos seres humanos? O que se entende por manifestações afetivas? São questões relevantes, uma vez que a afetividade, os sentimentos e as emoções são inerentes ao desenvolvimento humano; diante disso é que ressalto, mais uma vez, a importância das relações afetivas e emocionais entre sujeitos bem como nas relações com o meio onde estão inseridos. Numa tentativa de melhor compreender essas complexas relações entre os indivíduos e a sociedade é que apresento as considerações a seguir.

1.2 – Um Pouco de História:

Um breve entendimento de alguns autores que já trataram desta temática é o que pretendo estabelecer a partir de agora. Isso porque acredito ser relevante, mesmo que brevemente, a consideração de alguns conceitos de autores que influenciaram e influenciam as considerações que farei no decorrer do texto.

Procuro, ainda, realizar uma sucinta descrição histórica das estruturas educacionais através dos tempos, onde assinalo como se deram as relações educacionais na evolução da história.

Atenho-me a descrições sucintas tendo em vista que a realização de um histórico detalhado sobre o tema compreenderia um estudo que demandaria mais tempo e nos desprenderia de nossa questão central: a questão do afeto, sentimentos e emoções, à luz das considerações de Wallon e Vygotsky.

1.2.1 – Afeto, sentimentos e emoções: uma breve revisão teórica

A discussão acerca da afetividade, dos sentimentos e das emoções provém desde a Grécia Antiga. Platão, assim como Aristóteles, postula uma suposta distinção entre razão e emoção, ao propor, como virtude, a troca dos prazeres e valores individuais pelo pensamento, considerado, em sua teoria, ligado às formas eternas, ou seja, Platão estabelecia uma sobreposição da razão sobre a emoção, uma vez que a razão era considerada eterna.

Em *As paixões da alma* (1983), Dèscartes se propõe a explicar a natureza das paixões, através de uma descrição dos processos corporais, processos esses que dão origem à emoção. Considera todas as sensações dependentes dos nervos, pois quando ocorre um “estímulo” (susto, excitação, etc.) os sentidos movem-se, através dos nervos, até o cérebro, onde ocorre a interação com a alma. Em resposta a essa interação, a alma emite novos sentidos que irão refletir nas expressões corporais, que compreendem a representação da emoção. No livro de VALSINER, J. e VAN DER VER, R. (1991), encontramos uma análise que esclarece esse processo:

“(...) a análise de Descartes consiste em duas partes: uma teoria aferente da emoção, e uma teoria eferente da emoção. Na primeira parte, vemos um processo puramente mecânico dando origem à experiência consciente apenas no ponto final de uma longa série de mudanças corporais. Na segunda parte, a própria alma inicia essas cadeias causais.” (VALSINER, J. e VAN DER VER, R., 2001: 378)

Partindo dos mesmos princípios, Immanuel Kant defendia, também, a impossibilidade do encontro entre razão e emoção. Considerava que, se o homem fosse feito para sentir, Deus não o teria dotado de razão, deixando clara em sua teoria a hierarquia entre a razão e emoção. Para ele, a emoção, ou as paixões, é vista como uma “enfermidade da alma” e, conseqüentemente, acabaria por diminuir as possibilidades da razão.

Johann Heinrich Pestalozzi foi um dos primeiros teóricos a romper com a dicotomia entre razão e emoção. Pestalozzi não concordava com o elogio pleno à razão humana, dando grande importância ao afeto, principalmente, na relação entre mãe e filho. Para ele, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento de habilidades naturais e inatas. Para ele o “amor” tinha uma força capaz de levar o homem a uma completa realização moral, de encontrar, conscientemente, a essência divina que lhe dá liberdade. O desenvolvimento humano se daria de dentro para fora, por isso a importância dos processos afetivos.

Uma abordagem bastante interessante sobre o assunto é encontrada na obra de Charles Darwin. Darwin faz uma análise e descreve, detalhadamente, as emoções e suas manifestações, esclarecendo sua importância no processo de adaptação das espécies. Acredita que as emoções são hereditárias e resultantes de uma evolução, ao admitir que os padrões comportamentais de um organismo se adaptam da mesma maneira que seus órgãos no decorrer de sua evolução.

“No geral podemos concluir que o princípio da ação direta do sensorio sobre o corpo, devido à constituição do sistema nervoso, e desde o início independente da vontade, influenciou muito a determinação de muitas expressões.” (DARWIN, C. 2000:83).

Darwin defende que grande parte de nossas emoções são vestígios de nossos antepassados, ou seja, nossas emoções seriam hereditárias. Segundo

ele, várias das expressões humanas são inatas, uma vez que são comuns a homens e mulheres de diferentes culturas. Defende o aspecto biológico das emoções, considerando parte importante da adaptação da espécie.

Encontramos também, até em dicionários de psicologia, a Teoria das Emoções de James-Lange, foi desenvolvida independentemente por William James e Carl Lange, e publicada por volta de 1884. Segundo eles, a emoção seria a consciência ou sentimento de mudanças viscerais. Deste modo, a emoção seria equivalente a um sentimento passivo de mudanças corporais. Propunham que as mudanças fisiológicas acompanhavam as emoções, que eram resultado direto da percepção de um estímulo excitante ou ameaçador.

O *Dicionário Oxford de Filosofia* (1997) resume a Teoria de James-Lange como:

“Teoria (...) segundo a qual uma emoção não é tanto a causa de respostas corporais e viscerais, mas antes a própria percepção destas reações específicas.” (BLACKBURN, S., 1997: 382)

Piaget também deu atenção aos aspectos afetivos em sua teoria. Segundo Piaget os aspectos afetivos dependem dos aspectos cognitivos.

“Nessa perspectiva, o papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento.” (OLIVEIRA, REGO E SOUZA, V. M. 2002:162)

Piaget, afirma que a relação entre inteligência e afetividade são indissociáveis, isso porque todo pensamento e/ou ação relacionam-se a um aspecto cognitivo (estruturas mentais) e a uma aspecto afetivo (afetividade). Segundo ele, a afetividade seria mola para a assimilação e para adaptação, ou seja, para o desenvolvimento do sujeito. Diante disso acrescenta, ainda, que tanto as pessoas quanto os objetos são objetos de conhecimento ao mesmo tempo em que são objetos de afeto. Assim, pode-se dizer que, para Piaget, a afetividade serviria como um “estímulo” para o próximo nível de

desenvolvimento do indivíduo. Por isso, destaca a importância desta. Em sua obra, ainda, acrescenta um outro tema à questão afetiva: a questão dos valores, da moral.

“Para Piaget, o que move as ações da moral autônoma é este ‘sentimento’, todo racional, que é o da necessidade. (...) A moral desempenha um papel análogo em relação à vida afetiva” (DE LA TAILLE, OLIVEIRA E DANTAS, 1992:66-67)

Isto significa que, para ele, a moral surge a partir da relação afetiva do sujeito com o exterior (pessoas, objetos) e pertence à dimensão geral da afetividade. Os conceitos morais irão surgir a partir do sistema de regulação que se estabelece entre o indivíduo e o mundo externo, ou seja, a partir de suas relações consigo mesmo, com os objetos e com as pessoas.

Lev Semenovich Vygotsky e Henry Wallon tematizam sobre o afeto e as emoções. Ambos destacam a importância dos aspectos emocionais e afetivos no desenvolvimento humano, dando um papel de destaque a essa discussão em suas teorias. É com base nesses autores e revendo seus conceitos que discorreremos, nos próximos capítulos, particularmente, a abordagem destes dois importantes autores.

1.2.2 – Estruturas educacionais através dos tempos: uma breve descrição histórica

Cabe aqui estabelecermos uma linha do tempo para percebermos que nem sempre existiu um espaço escolar onde se estabeleciam relações de ensino. Segundo ARIÈS (1981), na sociedade medieval, a criança não tinha seu “papel”, ou seja, não existia divisão entre crianças menores e maiores, e assim que tivessem condições de “se virar” sozinha a criança ingressava na sociedade dos adultos sem se distinguir destes. Adquiriam condutas e regras orais através do convívio com os mesmos, não existia um local ou pessoa

específica que lhes passasse o que deveriam aprender, iam incorporando, através do convívio, os princípios da sociedade.

Ainda na sociedade tradicional, a criança não era vista com “bons olhos”, isso porque sua existência se resumia ao seu período mais frágil. A partir do momento que se mostrava capaz fisicamente, ela era incorporada ao mundo dos adultos, seus conhecimentos eram adquiridos na convivência com os adultos, a família não tinha função afetiva, seu objetivo era garantir a conservação dos bens e as comunicações sociais e afetivas não ocorriam especificamente no seio da família e sim pelos criados e amas.

Já a partir do século XVII, começa-se a perceber algumas mudanças, devido a um certo “*movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos e protestantes*” (ARRIÈS, P. 1988: 11) e o surgimento de instituições (escolas e colégios) onde a criança ficava por um bom tempo “enclausurada”; deste modo “(...) *a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente*” (ARRIÈS, P. 1981: 11). A partir deste momento, a escola fica encarregada de educar as crianças, isto é, o surgimento destas instituições leva a uma divisão: a família ficava encarregada de passar os princípios morais à criança enquanto os colégios e escolas os proveriam de instrumentos para conviver em seu meio social.

No Brasil, a educação surge “*institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto de concretizações possíveis das idéias liberais, que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX*” (JANNUZZI, G. 1992: 19). Assim, ousa-se afirmar que a educação desta época era desinteressada ou até mesmo inexistente para algumas camadas da população. Isto porque, na época do Império, o Brasil era uma sociedade basicamente rural, ou seja, sua economia baseava-se na produção rural,

prevalecendo o regime de escravidão. Portanto, a educação não era necessária para os meios de produção. Sendo assim, somente uma parcela mínima da população freqüentava a escola ou tinha acesso à educação, pois não era interessante a aristocracia agrária do período fomentar projetos de educação popular, visto que o modo de produção vigente não exigia ainda elementos da cultura letrada para a movimentar. O ensino interessava apenas às camadas mais altas da população, já que era visto como mais uma forma de “status”.

Por volta de 1870, inicia-se um processo de “modernização” da economia, isto é, o modelo que antes era rural-agrícola torna-se urbano-comercial; juntamente com as mudanças econômicas ocorrem transformações sociais. Deste modo o país se dividiu, basicamente, em duas estruturas sociais: as camadas médias, formadas por funcionários públicos, militares, intelectuais e comerciantes, e as camadas baixas, formada por trabalhadores assalariados. Estes, descontentes com o modelo governamental vigente, o derrubaram e instituíram a República. Durante este período acreditava-se que a educação resolveria todos os problemas. Assim iniciam-se as reformas na organização escolar, e com o início da República, a escola começa a se estruturar da maneira como a conhecemos hoje.

A escola, hoje, encontra-se estruturada a partir de uma sociedade multicultural, onde os indivíduos, frente à diversidade de conceitos, linguagens, comunicações, culturas, religiões, crenças, saberes, informações, etc., se encontram “perdidos” meio a tanta informação e transformações de conceitos e princípios. Assim, o meio onde o sujeito se encontra e as relações que são estabelecidas neste meio já não são suficientes para que o sujeito construa seus conceitos éticos, e tenha acesso às relações afetivas e emocionais

somente no âmbito familiar. Essa diversidade cultural obriga o sujeito, cada vez mais, a aprender a lidar e a conhecer seus sentimentos e a escola acaba por assumir mais esta tarefa.

A escola deve ser um lugar onde os valores, conceitos, saberes, sentimentos, afetos e emoções são pensados e refletidos. Na escola desenvolve-se a arte do diálogo.

CAPÍTULO II

AFETO, SENTIMENTOS E EMOÇÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE WALLON

2.1 – Quem foi Wallon

Em uma família intelectual da burguesia francesa, nascia, na França, em 1879, Henri Wallon, um homem que teve sua vida marcada por uma ampla produção intelectual e forte influencia nos acontecimentos de sua época.. Sua família teve muita influência nos seus princípios éticos e políticos, uma vez que o próprio Wallon afirmava, segundo GALVÃO, I. (1995) citando ZAZZO², que:

“Devo à minha família o fato de ter sido criado numa atmosfera republicana e democrática.” (GALVÃO, I., 1995: 17) .

Em 1902, com 23 anos, formou-se em filosofia pela Escola Normal Superior. Nos anos seguintes, quando ministrou aulas de Filosofia para o ensino secundário, evidenciou-se sua inclinação para as causas sociais. Cursou medicina, formando-se em 1908.

Wallon

“viveu num período marcado por instabilidade social e turbulência política. As duas guerras mundiais, o avanço do fascismo no período entre guerras, as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França.” (GALVÃO, I., 1995: 17).

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

médico e psiquiatra, consolida-se seu interesse pela psicologia da criança. Atuou até 1931 como médico de instituições psiquiátricas.

Antes da 1ª Guerra Mundial, aderiu ao Partido Socialista. Logo em seguida desligou-se, em virtude da sua insatisfação com o partido. No final dos anos 30, participou de manifestações de protesto. Durante a 2ª Guerra Mundial, atuou na Resistência Francesa, o que o levou a viver como clandestino e a interromper suas atividades intelectuais, devido à Gestapo, que o perseguia. Em 1942, filiou-se ao Partido Comunista, do qual já era simpatizante. Manteve ligação com o partido até o final da vida.

De 1920 a 1937, é o encarregado de conferências sobre a psicologia da criança na Sorbonne e outras instituições de ensino superior. Em 1925, funda um laboratório destinado à pesquisa e ao atendimento de crianças ditas deficientes. Neste mesmo ano, publica sua tese de doutorado *A Criança Turbulenta*. Inicia um período de intensa produção com todos os livros voltados para a psicologia da criança.

Em 1931, viaja para Moscou e é convidado para integrar o Círculo da Rússia Nova, grupo formado por intelectuais que se reuniam com o objetivo de aprofundar o estudo do materialismo dialético e de examinar as possibilidades oferecidas por este referencial aos vários campos da ciência. Neste grupo, o marxismo que se discutia não era o sistema de governo, mas a corrente filosófica.

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

² ZAZZO, René. *Enfance*. 1968, 1-2 (número especial intitulado "Écrits et souvenirs")

Faleceu em 1º de dezembro de 1962, aos 83 anos, em Paris.

Em seus diversos escritos, Wallon procura explicar os fundamentos da psicologia como ciência, seus aspectos epistemológicos, objetivos e metodológicos. Admitindo o organismo como condição primeira do pensamento, considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito às disposições internas e às situações exteriores. Vale-se do materialismo dialético, uma vez que acredita ser esse o método de análise que vem ao encontro com as características de sua teoria psicológica, isso porque, segundo ele, o materialismo dialético é uma *"(...) perspectiva filosófica especialmente capaz de captar a realidade em suas permanentes mudanças e transformações."* (GALVÃO, I., 1995:31).

Wallon propõe uma psicologia genética, psicologia esta que estuda os processos psíquicos em sua origem, partindo da análise dos processos primeiros e mais simples, que cronologicamente passam para o sujeito. Adota essa metodologia, pois, segundo ele, essa é a única forma de não dissolver em elementos separados e abstratos a totalidade da vida psíquica. Propõe, assim, uma psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento. Considerando impossível selecionar um único aspecto do ser humano, Wallon concebe o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo). Para ele, o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como "geneticamente social" e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio.

2.2 – Um olhar acerca de algumas considerações de Wallon:

Antes de entrarmos na questão afetiva da teoria walloniana, faz-se necessário um pouco mais as idéias de Henri Wallon, mesmo que de um modo geral.

Wallon dedica grande parte de seu estudo à criança. Para ele, através da criança pode-se ter acesso à gênese dos processos psíquicos. Concebe a criança como um ser total, concreto, ativo, em permanente contato com o meio social. Considera que o sujeito se constrói na interação com o outro, com o social, ou ainda, no “confronto” com o outro. E é a partir desta interação que o sujeito irá se tornar um sujeito concreto e contextualizado.

“(...) para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar.” (DE LA TAILLE, OLIVEIRA E DANTAS, H., 1992: 36).

Mas como Wallon compreende este meio, onde o sujeito, questão central de sua teoria, interage e se constrói? Para ele

“O meio social se superpõe ao meio natural e transforma-se em um instrumento necessário à ação sobre o meio natural. (...) É, pois, pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia. Elas ultrapassam amplamente as relações com o mundo físico, contrariamente ao que se observa em quase toda a série animal.” (WALLON, H., 1986:141-142).

Fica clara a relevância do social na teoria de Wallon. No entanto, é necessário enfatizar que ele compreende estas interações sociais de uma maneira mais ampla, e não somente nas relações interpessoais, incluindo a relação do sujeito com a história e com a cultura que se produziu ao longo dos anos, no contato do homem com a natureza, ou seja, no contato com produção da cultural. Wallon compreende, ainda, que o meio não é estático nem homogêneo, isto é, ele se transforma com a transformação do sujeito, numa relação dicotômica.

Em *Psicologia e Educação da Infância* (1975), Wallon discorre, de maneira detalhada, sobre a importância do meio no desenvolvimento do sujeito. Nesta obra, ele afirma que o meio é indispensável para o desenvolvimento do sujeito, e que ambos se transformam, isso porque

“Não existe apropriação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e o seu meio. As suas relações resumem-se a uma transformação mútua; os períodos de estabilidade correspondem a momentos de equilíbrio que subsistem, sem modificação aparente, durante o tempo em que as forças em presença se mantêm suficientemente constantes.” (WALLON, H., 1975:164).

Diante disso, ele enfatiza, mais uma vez, a importância da sociedade, e esclarece que a (co)existência da sociedade está ligada ao homem e vice-versa. Wallon esclarece ainda que o meio é o conjunto de circunstâncias onde o “sujeito individual” se desenvolve, onde ele satisfaz suas necessidades fundamentais, ou seja, o meio é indispensável para o aprendizado social, para o desenvolvimento de sua personalidade e para a tomada de consciência.

Inerentes a este meio, denominado por ele de ambientes locais, estão vários meios funcionais, que condescendem ou não. A escola é um deles, uma vez que é nela que o sujeito se familiariza com a disciplina, com as relações interindividuais e onde é possível estabelecer novos contatos, relações, com indivíduos de grupos distintos. A família também é, e talvez o mais importante, um meio funcional, isso porque, é através dela que o sujeito irá satisfazer suas primeiras necessidades e formar suas primeiras condutas sociais. Esses meios são relevantes pois é a partir deles que o sujeito irá construir sua subjetividade e eles conduzem para as práticas sociais.

“Os meios onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. (...) O meio de que se dependem começam certamente por dirigir as suas condutas e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se quer para resolver discordâncias quer por comparação dos seus próprios meios com os outros.” (WALLON, H., 1975:167)

Como já mencionado, Wallon propõe a psicogênese da pessoa completa, considerando impossível selecionar um único aspecto do ser humano. Para uma análise completa do desenvolvimento do indivíduo, Wallon recorre a outros campos de conhecimento para aprofundar a explicação dos fatores de desenvolvimento (neurologia, psicopatologia, antropologia, psicologia animal).

Segundo ele, identificam-se etapas distintas no desenvolvimento humano, claramente diferenciadas. Estas etapas sucedem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes. As etapas sucedem-se de maneira descontínua, marcadas por rupturas, retrocessos, reviravoltas, transformações e mudanças.

A cada idade estabelece-se um tipo de interação entre o sujeito e o meio. Conforme as características da idade a criança interage mais com um ou outro fator (ambiente físico, pessoas próximas, linguagem, conhecimentos culturais). Como já detalhado anteriormente, o meio não é estático, mas transforma-se juntamente com a criança.

“O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo, que oscilando entre pólos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. (...) na vida adulta, vemos que esse movimento pendular continua presente. Faz-se visível no permanente pulsar a que está sujeito cada um de nós: ora mais voltados para a realidade exterior, ora voltados para si próprio.” (GALVÃO, I., 1995: 47)
Os fatores orgânicos são os responsáveis pela seqüência fixa entre os

estágios de desenvolvimento. No entanto, a duração de cada estágio sofre influência das características individuais e das condições de existência deste sujeito. O biológico é mais determinante no início da vida da criança, mas aos poucos vai dando lugar à influência do meio social. A influência do social vai tornando-se mais marcante com o desenvolvimento, como também para a inteligência simbólica. O desenvolvimento para Wallon não segue uma

linearidade, as etapas são descontínuas, marcadas por rupturas, retrocessos e reviravoltas. O desenvolvimento traz mudanças nas formas de estágio anterior e as condutas de etapas anteriores podem permanecer nas seguintes. O desenvolvimento não é adição de sistemas progressivamente mais complexos. Para Wallon, a passagem de um estágio a outro exige reformulação. O desenvolvimento infantil é considerado um processo repleto de conflitos. Os exógenos são os resultados dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturados pelo adulto e a cultura. Os endógenos são resultados dos efeitos da maturação nervosa.

"Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente."
(GALVÃO, I., 1995: 43)

Wallon vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento, onde a contradição é constitutiva do sujeito e do objeto. Wallon considera o desenvolvimento como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada etapa tem características próprias e uma unidade dada pelo predomínio de uma atividade. As atividades predominantes são os recursos de que a criança dispõe e utiliza para interagir com o meio.

Wallon descreve cinco estágios de desenvolvimento; o primeiro deles é o "estágio impulsivo-emocional", que abrange o primeiro ano de vida. A emoção é o instrumento dominante na interação da criança com o mundo. A afetividade se nutre pelo olhar, contato físico, posturas, gestos. O "estágio sensório-motor e projetivo", ocorre até o terceiro ano. O interesse está voltado para a exploração sensório-motora do mundo físico, e predominam as cognições com o meio. Com o desenvolvimento da marcha e a compreensão,

a criança vai desenvolvendo maior autonomia na exploração e manipulação de objetos. O desenvolvimento da função simbólica e linguagem é também marcante nesta fase.

Já o “estágio do personalismo”, que dura dos três aos seis anos, tem como característica central a formação da personalidade. Pelas interações sociais, a criança vai adquirindo consciência de si. Ocorre a predominância das relações afetivas. A afetividade aqui está ligada ao simbólico (linguagem), se exprime por palavras e idéias. A troca afetiva pode se dar a distância (linguagem) deixando de ser indispensável a presença das pessoas. O “estágio categorial” ocorre a partir dos 6 anos e os processos intelectuais dirigem a atenção da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior. Neste período, suas interações com o meio têm o predomínio cognitivo. A afetividade torna-se mais racionalizada, os sentimentos são elaborados mentalmente. Os jovens teorizam sobre suas relações afetivas.

No “estágio da adolescência” grandes transformações incidem, já que é um estágio de turbulência, pois marca o período de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados pelas modificações corporais resultantes da ação hormonal. *“Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade.”* (GALVÃO, I., 1995: 45)

Wallon observou que no desenvolvimento aparecem períodos mais voltados ao afetivo e outros ao cognitivo. Os períodos com predominância afetiva (subjetivos e com acúmulo de energia) são quando a criança volta-se à construção do eu e os períodos com predominância cognitiva (objetivos e com dispêndio de energia) são quando a criança volta-se para a construção do real e conhecimento do mundo físico. Essa predominância, ora do afetivo ora do

cognitivo, Wallon denominou predominância funcional. Em cada estágio a criança tem orientada a sua interação mais para a afetividade ou para a cognição.

Embora ocorra essa alternância, a criança incorpora as conquistas de cada função (cognitiva ou afetiva) e incorpora ao estágio seguinte as regulações necessárias, sendo que as duas funções permanentes, em constante reciprocidade, possibilitam a construção do eu, a consciência do sujeito enquanto um ser social

É a partir das interações sociais que irá se constituir a distinção entre o “eu” e o “outro”. Para Wallon, a conscientização desta diferenciação se dará no desenvolvimento dos estágios, constituindo-se em cada etapa do desenrolar da personalidade. No entanto, durante essa conscientização, ocorrem conflitos; principalmente no estágio do personalismo, esses conflitos têm relevância na diferenciação do eu, ou seja, na constituição da personalidade. Para Wallon, em virtude da constante interação, o outro é parceiro constante na vida psíquica do indivíduo. Nessas interações com o outro são implícitas as manifestações afetivas, bem como em todos os estágios do desenvolvimento. A seguir, esclarecerei como Wallon compreende a questão das emoções no desenvolvimento humano.

2.3 – Aspectos afetivos da teoria walloniana: a teoria das emoções:

As emoções têm um papel fundamental na teoria walloniana, não só por estarem presentes em cada estágio do desenvolvimento humano, mas por serem uma função orgânica do indivíduo. Além disso, exercem função de

destaque tanto na constituição da pessoa, quanto do seu conhecimento.

Segundo Wallon:

"As emoções são uma forma nova de atividade que não poderia ser confundida com os automatismos de objetivo externo. Elas seriam pura incoerência se não tivessem em significado diverso. E mais, elas têm origem em outras fontes, na vida orgânica." (WALLON, H., 1986:144).

Wallon parte de alguns princípios darwinistas, principalmente, no ponto onde considera as emoções humanas de ordem orgânica. Wallon, assim como Vygotsky, parte de Darwin e Marx, e é isso que os diferencia, por exemplo, de Piaget, dentre muitos outros psicólogos da época. Isso porque:

"Sua gênese se encontra já nas primeiras relações que o bebê humano estabelece com a mãe e outras pessoas significativas. Primeiro sob a dependência exclusiva de seus semelhantes e não do meio material, o ser humano desenvolve aptidões de expressão bem antes das de realização; em consequência, a primeira orientação de sua ação e vigilância é para as pessoas e não diretamente para as coisas. (...) ao demonstrar que o bebê mostra preferência pelas pessoas, em detrimento dos objetos, e que seria dotado de precoces competências para o reconhecimento das capacidades tipicamente humanas, bem como seria dotado, ao nascer, de precoces competências para a compreensão das emoções." (GALVÃO, I., 2003: 72)

Mas a teoria de Wallon vai além disso, porque ele busca compreendê-las. Para ele, as emoções são reações que exercem influência sobre nossas funções neurológicas e possuem um significado, isto é, por dominarem grande parte do desenvolvimento humano tendem a ter uma função específica. Realizando uma busca pela compreensão do significado da emoção, realiza uma análise genética da mesma, onde enfoca, primeiramente, a criança, e segue seu desenvolvimento, até chegar no adulto.

"(...) as emoções pertencem a uma meio diferente do meio puramente físico; é num outro plano que elas fazem sentir seus efeitos. Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Elas implicam relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é o dos seres vivos." (WALLON, H. 1986: 145)

Fica claro que Wallon considera o aspecto humano das emoções e parte da análise desta a partir do meio onde os sujeitos estão inseridos, ou seja, a partir do meio humano. Segundo ele, as emoções têm como função primordial desencadear no outro reações que satisfaçam a suas necessidades, desencadear estados afetivos.

Para Wallon, as emoções são manifestações da vida afetiva, no entanto destaca que ambas, emoção e afetividade, não devem ser confundidas. A emoção "(...) é essencialmente uma atividade proprioafetiva e procede das funções posturais cuja existência era ignorada até recentemente" (WALLON, H. 1986: 145). Já a afetividade é um conceito mais amplo, onde incluem-se diversas manifestações, enquanto que as emoções possuem características específicas que levam a alterações orgânicas e expressivas.

Propõe a vinculação da emoção ao tônus muscular, considerando que, dependendo da maneira como o tônus se forma, conserva e consome, pode-se, até, classificar a intensidade da emoção. Isso porque as emoções estariam vinculadas à "função tônica", isto é, uma função que regula as alterações do tônus muscular dos órgãos tanto internos quanto externos. Emoção e tônus estabelecem uma relação de reciprocidade, uma vez que, ao mesmo tempo que as emoções produzem alterações tônico-musculares, essas alterações produzem estados emocionais.

"Analisando seus componentes fisiológicos, as alterações viscerais e metabólicas que a acompanham, Wallon encontra por detrás delas flutuações do tônus muscular", seja o das próprias vísceras, seja da musculatura superficial". (DE LA TAILLE, OLIVEIRA E DANTAS, H., 1992: 87)

As emoções possuem centros nervosos que coordenam seus efeitos; esses sistemas variam de acordo com a variedade da emoção. Assim, a

emoção dependeria de órgãos que a regulam, tornando-se, assim, reações organizadas pelos centros encefálicos.

As emoções, segundo Wallon, assumem uma característica declaradamente social, isso porque funcionam como um "oxigênio social", onde o aparecimento, ou não, de suas manifestações, dependem das reações que elas provocam no meio. Ressaltando mais um vez que "o grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais." (WALLON, H., 1975: 178), percebe-se a relevância das manifestações afetivas para o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, a importância das emoções nos meios sociais.



"Devido ao seu poder de contágio, as emoções propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um. Esta tendência de fusão própria às emoções explica o estado de simbiose com o meio em que a criança se encontra no início do desenvolvimento." (GALVÃO, I., 1995: 65)

Tem-se, assim, que a emoção viria a ser a primeira forma de adaptação do indivíduo ao meio e, conseqüentemente, uma diminuição na dependência do adulto. Com a aquisição da linguagem, a emoção se configura, mais ainda, como uma função social, pois, aliada à linguagem, ela irá proporcionar, segundo Wallon, o acesso ao universo simbólico e cultural do sujeito.

Com a evolução da atividade intelectual, as manifestações tendem a diminuir porque o sujeito desenvolve a capacidade de dominar as manifestações emocionais. Estabelece-se, deste modo, uma relação dialética entre emoção e inteligência.



"Constituindo, por outro lado, o fator que foi primeiramente capaz de realizar, entre os indivíduos, a unidade de atitude e de consciência da qual pode surgir o comércio intelectual entre eles, as emoções entram, em seguida, em conflito com o que haviam tornado possível. Suas manifestações são perturbadas ou reprimidas pelo controle ou pela simples atividade da inteligência e, reciprocamente, não podem produzir-se sem alterar-lhe o funcionamento." (WALLON, H., 1986: 148)

É impossível negar a importância das manifestações afetivas no desenvolvimento humano, sob uma perspectiva walloniana. Afinal, segundo Wallon, as emoções são um dos vínculos mais forte entre os sujeitos, possibilita a tomada de consciência do indivíduo e o desenvolvimento do sujeito.

CAPÍTULO III

AFETO, SENTIMENTOS E EMOÇÕES:

CONSIDERAÇÕES DE VYGOTSKY

3.1 – Quem foi Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em novembro de 1896, em Orsha, na Bielorrússia. Foi o segundo de oito filhos de uma família de forte tradição judaica. Seus pais eram bem instruídos: o pai era chefe de departamento em um banco e representante de uma companhia de seguros; sua mãe era professora.

A família de Vygotsky era culta, proporcionando-lhe oportunidades educacionais de alta qualidade. Em casa, discutia com seus pais diversos assuntos, além de ter uma biblioteca para seus estudos individuais e reuniões de grupos. Nesse ambiente de estimulação intelectual, desde cedo se interessou pelo estudo e pela reflexão sobre diversas áreas do conhecimento. Gostava muito de ler obras de literatura, poesia e teatro.

Vygotsky teve a maior parte de sua educação formal em casa, por meio de tutores particulares. Somente aos 15 anos é que ingressou em uma instituição de ensino, frequentando os últimos anos do curso secundário onde se formou em 1913. Nesse mesmo ano, ingressou na Universidade de Moscou para estudar Direito, escolha influenciada por sua origem judaica. Ao mesmo tempo em que seguia sua carreira universitária, frequentou cursos de história, filosofia, psicologia e literatura na Universidade Popular de Shanyavskii.

Embora não tendo recebido nenhum título acadêmico dessa universidade, foi de grande valia para sua carreira profissional posterior. Anos mais tarde, demonstrou grande interesse em trabalhar com problemas neurológicos como forma de compreender o funcionamento psicológico do homem. Estudou também Medicina, parte em Moscou e parte em Kharkov.

A atividade profissional de Vygotsky foi muito diversificada; viajou a trabalho para países europeus. Foi professor e pesquisador de destaque por ter atuado nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, deficiência física e mental como também em literatura. Atuou em diversas instituições de ensino e pesquisa; ministrou várias conferências.

Vygotsky também trabalhou e demonstrou grande interesse numa área chamada Pedologia: ciência que estuda a criança nos aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Seu grande interesse por essa ciência não foi por acaso, pois a considerava como a ciência básica do desenvolvimento humano. Com essa concepção, criou um laboratório de psicologia na escola de formação de professores de Gomel e participou da criação do Instituto de Deficiência, em Moscou.

Em 1924, casou-se com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas, e mudou-se para Moscou. Nesse mesmo ano, fez uma conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, marco importante em sua história profissional.

Em 1920, ficou gravemente doente, pedindo que suas obras fossem publicadas postumamente. Entretanto, recuperou-se temporariamente da tuberculose, vindo a falecer 14 anos depois, aos 37 anos, deixando grandes contribuições para o estudo das ciências humanas e seguidores dedicados que viriam a publicar seus manuscritos e promover suas idéias.

Vygotsky via no pensamento marxista uma contribuição valiosa porque propunha um método de estudo dos fenômenos em movimento e em transformações. Assume o pressuposto de que as mudanças históricas que ocorrem na sociedade e na vida material produzem mudanças no ser humano, e relaciona esse pensamento às questões psicológicas concretas, afirmando que *“a mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”* (VYGOTSKY, L., 2000:10).

3.2 – Um olhar acerca de algumas considerações de Vygotsky

Como já mencionado, Vygotsky, propõe as bases de sua teoria fundamentando-se na perspectiva marxista, onde a origem do comportamento humano se dá a partir das relações que os indivíduos mantêm entre si e com o meio, no entanto, o homem não é um mero produto deste mundo exterior, mas um agente ativo no processo de construção deste meio, isso porque

“O homem não descobre as leis da natureza para resignar-se impotente diante do seu poderio e renunciar à própria vontade. Nem para agir de modo irracional e cego, a despeito dessas leis. Mas ao subordinar-se racionalmente a elas, ao combiná-las, ele as subordina. O homem sujeita a natureza ao seu serviço segundo as leis da própria natureza.” (VYGOTSKY, L., 2001:69)

Vygotsky preocupa-se em descrever e especificar o desenvolvimento das formas de inteligência e práticas especificamente humanas. Para isso estabelece uma constante comparação entre o comportamento dos animais e o dos homens.

“O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência está consolidada e é transmitida por heranças físicas. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiências que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmite por herança física. (...) essa herança não física mas social difere-o do animal.” (VYGOTSKY, L., 2001:42)

Fica evidente que, para ele, o comportamento humano difere do animal principalmente por sua característica social, dado que a experiência humana é uma função complexa decorrente da experiência social e de seus grupos particulares. Além desse aspecto, Vygotsky aponta outros fatores de diferenciação que indicam como ele concebe o ser humano. Para ele, o comportamento humano baseia-se no comportamento animal, determinado por novos fatores sendo possível estabelecer o seguinte esquema:

“1) reações hereditárias + 2) reações hereditárias x experiências individual (reflexos condicionados) + 3) experiência histórica + 4) experiência social + 5) experiência desdobrada (consciência).” (VYGOTSKY, L., 2001:44)

Assim, pode-se dizer que o homem é formado por fatores biológicos, que determinam a base das reações inatas do organismo, e fatores sociais, que determinam as reações adquiridas.

O homem, segundo ele, é um ser que difere dos animais pois possui algumas capacidades, tais como a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca antes vivenciados, planejar ações a serem realizadas e muitas outras, todas essas são características especificamente humanas. Essas características tornam-se possíveis em consequência da natureza social do ser humano, ou seja, da capacidade de interação do indivíduo com o meio físico e social em que vive.

Fica assim evidente a relevância do meio social, do outro, para comportamento humano na teoria de Vygotsky; no entanto, faz-se necessário ressaltar mais uma vez que esse meio não é imutável, rígido e estagnado, pois homem e meio estão em contínua relação dialética.

A relação do homem com o meio

“(...) é um processo ativo bilateral, no qual o organismo não só experimenta a influência sobre o meio através de cada uma de suas

relações e sobre si mesmo através desse mesmo meio” (VYGOTSKY, L., 2001:72)

Resumidamente, podemos dizer que Vygotsky, em seu modelo explicativo, irá abordar a influência da história e da cultura no desenvolvimento humano. Para explicar esse modelo teórico, ele tratará o psiquismo de um modo amplo, não levando em conta apenas a evolução biológica do indivíduo; para tanto assumirá uma postura marxista.

É evidente que, para ele, o desenvolvimento humano tem uma natureza social pois, apesar de o biológico ser condição para tal, o desenvolvimento humano, o funcionamento mental, só ocorre se houver a relação com o outro, e com o meio cultural em que vive. Neste contato com o outro ocorrem dois processos distintos: o de maturação — fator biológico, desenvolvimento neurológico —, e o aprendizado, que passa pelo outro. Sendo assim, pode-se dizer que o desenvolvimento é resultado da apropriação da cultura, já que o indivíduo cresce num ambiente social, e seu desenvolvimento dependerá da interação com outras pessoas.

Vygotsky centra seus estudos na compreensão do desenvolvimento humano. Para tanto, ele se vale da abordagem genética, que é centrada no processo de construção dos fenômenos psicológicos ao longo do desenvolvimento humano, ou seja, ele analisa a história da espécie humana e a história individual de cada sujeito.

Acredita que aprendizado e desenvolvimento estão ligados desde o nascimento da criança, e que o aprendizado é um aspecto necessário ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas, pois possibilita que certos processos internos de desenvolvimento insurjam no contato com o outro.

Não podemos esquecer que, para Vygotsky, aprendizado não é um mero processo onde o indivíduo adquire informações, habilidades, valores, etc; Para ele, esse processo de aquisição envolve a interação com o outro, ou seja, só é possível se houver o contato com o outro, com a realidade e com o meio em que vive. Isso significa que o

“aprendizado possibilita o despertar de processos internos do indivíduo ‘ligando’ o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.” (OLIVEIRA, 1993: 58).

Vygotsky dedicou-se, também, ao estudo das funções psicológicas superiores. Assim chamadas por referirem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Esses processos se originam nas relações entre as pessoas e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Portanto, para Vygotsky, o outro tem papel fundamental no desenvolvimento humano. Procurando estabelecer claramente o processo de desenvolvimento humano, Vygotsky desenvolve o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*.

Segundo ele, quando o indivíduo é capaz de realizar algumas tarefas sem o auxílio de outros, essa capacidade é denominada de *nível de desenvolvimento real*, que se refere a funções já alcançadas, já amadurecidas, já conquistadas pelo indivíduo; são funções resultantes de processos de desenvolvimento já consolidados. Contudo, não devemos tomar apenas este nível de desenvolvimento, precisamos levar em conta as tarefas que o indivíduo é capaz de realizar com o auxílio de outros. A essa capacidade, deu o nome de *nível potencial de desenvolvimento*.

Assim sendo, podemos definir a *zona de desenvolvimento proximal* como

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através das soluções independentes de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (...) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.” (VYGOTSKY, 1998: 112-113).

Compreendemos que a *zona de desenvolvimento proximal* equivale às funções que estão presentes no indivíduo mas que ainda não afloraram, que só surgirão a partir de um ambiente estimulador e do desenvolvimento. Por isso, cabe mencionar que a *zona de desenvolvimento proximal* encontra-se em constante transformação.

Um dos processos chaves no desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* é a *mediação*. Vygotsky distingue dois elementos básicos na mediação: o *instrumento* e o *signo*. Resumidamente, pode-se dizer que o instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo regular as ações sobre o psiquismo das pessoas. Já o instrumento é o provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenções na natureza. Já Os signos podem ajudar o homem a controlar sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memorização, etc.

O homem, como já mencionado, possui capacidades de planejar, imaginar, etc. Essas ações são consideradas por ele *funções superiores*. Essas *funções superiores* implicam, segundo Vygotsky, na criação e no uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento.

Para ele, o homem apresenta duas *funções “básicas”*, propriamente ditas. A primeira delas, as *funções elementares*, que são funções que o indivíduo realiza automaticamente e são estimuladas pelo ambiente; a

segunda, as funções superiores, que, como já mencionamos acima, são funções geradas por estímulos artificiais até serem incorporadas ao comportamento.

Como já mencionado, para Vygotsky, um conceito fundamental para a aquisição das funções tanto superiores quanto elementares é a *mediação*. A mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento.” (OLIVEIRA, 1993: 26). Vygotsky entende que as relações do indivíduo com o meio e com os outros é mediada. Isso significa que a mediação se dá pelo outro, ela passa pelo indivíduo, pela história do mesmo e acaba por sofrer influências das heranças históricas e das relações sociais. Dentro de todo este contexto, Vygotsky discerne dois elementos mediadores.

O primeiro destes elementos é o *instrumento*. O instrumento é um elemento entre o indivíduo e o meio, é seu objetivo que irá possibilitar a melhor realização de determinada atividade para que ele alcance certo objetivo. Desta forma, pode-se dizer que instrumento é como um fio condutor da influência do indivíduo sobre o objeto da atividade. O instrumento é orientado externamente e tem por função transformar os objetos. Instrumentos são mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo.

Já o segundo elemento mediador mencionado por Vygotsky é o *signo*. Segundo ele, os “*signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos ou situações*” (OLIVEIRA, 1993: 30). Desta forma, pode-se definir signo como uma “ferramenta” interna do indivíduo que vai permitir um maior controle sobre suas ações psicológicas. Os dois elementos, instrumentos e signos, são elementos distintos, pois enquanto um visa controlar os processos da natureza, o outro atua nos

processos psicológicos.

Esses elementos mediadores não são constantes, modificam-se a todo o momento, ou seja, passam por constantes transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Nesse *“processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.”* (OLIVEIRA, 1993: 35).

Como foi mencionado acima, as marcas externas, utilizadas anteriormente pelo indivíduo, irão se transformar em processos internos de mediação. Vygotsky denomina este processo de *“processo de internalização”*. Os processos de internalização não deixam de ser uma forma de apropriação da cultura, no sentido de aprender os modos de pensar, sentir, agir, de processar, de fazer, e muitos outros. Nele, os indivíduos irão se apropriar das marcas externas a transformá-las em representações mentais da realidade exterior, significantes na relação do homem com o mundo em que vive.

Portanto, ao longo da evolução da espécie humana, ocorreu uma articulação onde as representações da realidade transformaram-se em *sistemas simbólicos*, ou seja, os signos tornam-se objetos de compartilhamento com todo o grupo social, o que possibilitou a comunicação entre eles e uma evolução da interação entre os mesmos. Assim sendo, pode-se afirmar que os sistemas simbólicos são construídos socialmente, sendo que o indivíduo irá desenvolver seus signos, ou instrumentos psicológicos, estabelecendo relações com os indivíduos do grupo social com o qual ele convive e que lhe fornecerá maneiras de perceber e organizar este instrumentos psicológicos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento do ser humano implica a produção de signos. Ou seja, os processos de construção dos sistemas simbólicos do

indivíduo mediarão a relação do indivíduo com o mundo. Sendo assim, sabe-se que se fará necessária a determinação de um sistema simbólico que permita a comunicação do indivíduo com o mundo. Neste momento, surge um outro ponto bastante discutido por Vygotsky: se o homem precisa de algum sistema para se comunicar, este terá papel primordial no desenvolvimento. Deste modo, estabelece que o sistema por excelência que permitirá uma gama de relações amplamente construídas é a linguagem.

Segundo Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem é amplamente desenvolvida. Para ele, as relações sociais e de trabalho levam à necessidade de comunicação, sendo a linguagem, no sentido amplo da palavra, um sistema simbólico de intercâmbio e de pensamento generalizante. Para ele, a linguagem está intimamente ligada ao pensamento, pois ambos são elaborados juntos, sendo assim a linguagem será utilizada para transformar o mundo e os indivíduos que nele vivem.

Para Vygotsky, a linguagem constitui-se a partir da relação com os outros, e estes são importantes no processo de formação psicológica desde o nascimento. Sendo assim, Vygotsky afirma que a linguagem não é inata ao homem, e sim gerada nas relações sociais. Para ele, a relação entre pensamento e linguagem se estabelece ao conceber que, em um determinado momento do desenvolvimento do indivíduo, o pensamento e a linguagem se encontram, capacitando o ser humano a refletir, planejar ações, afinal, possibilitando a construção da história e da cultura humana.

Deste modo, podemos resumir a relação entre pensamento e linguagem proposta por Vygotsky, mencionando o trecho escrito por ele no livro *Pensamento e Linguagem* (1998)

"(...) o pensamento e a fala se desenvolvem ao longo de linhas distintas que, num certo ponto, essas linhas se encontram. (...) A fala

interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e (...) que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento. (...) O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. (...) o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança (...) é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem" (VYGOTSKY, 1998: 62-63).

Sistematizando a teoria de Vygotsky, temos que o social é condição para o desenvolvimento, sendo o signo significado e produzido na relação com o outro. Um sistema simbólico em excelência é a linguagem, estando intimamente relacionada ao pensamento, pois apesar de tanto a linguagem quanto o pensamento representarem linhas distintas do desenvolvimento humano, em determinado momento deste desenvolvimento, elas se encontraram e proverão o indivíduo de certas capacidades que este não possuía anteriormente.

Todos os pressupostos aqui apresentados deixam "lacunas" que *afeto* permitem uma aproximação entre afeto e o funcionamento psicológico, isso porque Vygotsky se preocupa em integrar os aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento humano, analisando-os de forma dialética. Para ele, diferir entre intelecto e afeto era um dos maiores erros da psicologia, pois

"a análise em unidades indica o caminho para a solução de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere." (VYGOTSKY, 2000: 9)

Diante disso, procurei estabelecer algumas das considerações de Vygotsky acerca da afetividade, sentimento e emoções.

3.3 – Considerações de Vygotsky sobre afeto, sentimentos e emoções:

Devido à sua morte prematura, muitas das produções de Vygotsky não foram concluídas ou publicadas, levando ao impedimento de um conhecimento mais abrangente de sua obra. Além disso, tem-se o agravante de muitas de suas obras não terem sido traduzidas do russo especialmente, os textos que produziu relacionados à temática da afetividade. No entanto, é evidente que, em seus últimos anos de vida, ele dedicou grande parte de seus estudos a esse aspecto da psicologia, procurando contrapor as idéias da psicologia tradicionalista.

Em seus escritos sobre as emoções, Vygotsky demonstra como as teorias existentes até sua época eram dualistas, isto é, forneciam um conhecimento parcial e fragmentado, dicotomizando as complexas relações entre intelecto e afeto.

“A teoria das emoções ou sentimentos é o capítulo menos elaborado da antiga psicologia. Esse aspecto do comportamento do homem revelou-se mais difícil de descrever, classificar e relacionar com quaisquer outras leis do que todos os restantes. Apesar disso a velha psicologia externou pontos de vistas absolutamente justos sobre a natureza das reações emocionais.” (VYGOTSKY, L., 1998:79).

Vygotsky assume, assim, uma postura crítica com relação à produção acerca das emoções. Em seu livro *O Desenvolvimento Psicológico da Infância* (1998), ele faz uma detalhada análise crítica das teorias produzidas acerca das emoções, baseando-se em alguns conceitos para formular algumas de suas considerações fundamentais de uma “futura” teoria das emoções.

Sua crítica parte desde a teoria das expressões das emoções de Darwin, passando pela crítica à teoria tradicionalista inglesa; analisa, ainda, as considerações de Cannon, Freud, Adler, Bühler, Claparède e Lewin. No

entanto, o seu enfoque é a teoria de James e Langue; com base nela, elabora alguns princípios. Isso porque para ele:

“Dois aspectos seduziam nesta teoria, completa no aspecto teórico e suficientemente elaborada: por um lado, proporcionava realmente uma aparente fundamentação científico-natural, biológica, às reações emocionais e, por outro, carecia dos defeitos das teorias incapazes de explicar de algum modo porque as emoções que não fazem falta a ninguém, restos da existência animal, continuam vivas e se revelam, do ponto de vista da experiência retrospectiva, sensações tão importantes, tão consideráveis, que são as que estão mais próxima do núcleo da personalidade.” (VYGOTSKY, L., 1998: 85)

Todavia, ao esmiuçar a teoria de James e Langue, Vygotsky evidencia algumas “deficiências” desta; afinal, como ele mesmo menciona, a transformação leva à construção do conhecimento. Isso porque, ao longo de sua teoria, James e Langue acabam por separar as emoções da consciência.

Nas análises que fez dos vários autores que trataram da temática, Vygotsky identifica duas linhas gerais:

“(...) as pesquisas anatômicas e fisiológicas, que transpuseram o centro da vida emocional do mecanismo extracerebral para o cerebral, e, (...) as pesquisas psicológicas, que deslocaram as emoções para o primeiro plano da psique humana e que as tiraram de seu isolamento de ‘um estado dentro do outro’, incorporando-as à estrutura dos demais processos psíquicos.” (VYGOTSKY, L., 1998:103).

Com isso, fica claro que, para ele, as emoções merecem uma atenção especial, uma vez que fazem parte da formação do homem, estando os aspectos afetivos intimamente ligados à constituição do pensamento do indivíduo, o que torna impossível dissociar o afetivo do cognitivo. É importante ressaltar que, na época em que escreveu seus artigos, a palavra cognição não era utilizada; portanto ele relaciona os aspectos afetivos à consciência, também caracterizadas pelo conjunto das funções mentais.

Vygotsky, não difere emoções de afetividade. Ele discute o significado das emoções nos processos mentais superiores.

“Tudo nos permite afirmar que a emoção é de fato um sistema de reações relacionado de modo reflexo a esse ou aquele estímulo. (...) O sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna” (VYGOTSKY, L., 2001:131).

“Desse modo, deve-se entender a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as forma de comportamento subsequente” (VYGOTSKY, L., 2001:136).

Para ele, as emoções têm um caráter subjetivo, pois quem as experimenta e as observa percebe-as de maneira totalmente distinta. Afirma, ainda, que é impossível negar sua origem nos instintos, pois as emoções se baseariam nestes e nas suas ramificações. Apresenta algumas reações emocionais, tais como o medo e a fúria, e conclui, a partir destas, que as emoções têm mesmo origem nos processos mais rudimentares de nosso organismo, e que, apesar de muitos teóricos defenderem sua dizimação, isso não seria útil, pois as emoções têm grande importância no processo de constituição do comportamento humano.

“(...) No sistema de comportamento as emoções desempenham o papel de órgãos rudimentares, que outrora, tiveram grande importância, mas hoje, em função das condições modificadas, estão condenados à extinção e são um elemento às vezes nocivo e desnecessário no sistema do comportamento (...). O sentimento é o intestino cego do homem. Entretanto essa concepção, que fala da absoluta inutilidade das emoções, é profundamente falsa.” (VYGOTSKY, L., 2001:134).

A partir disso, Vygotsky passa a considerar o aspecto relevante das emoções para o desenvolvimento do comportamento humano. Para ele, é implícito que as emoções diversificam o comportamento humano, pois *“as mesmas palavras, porém pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de modo diferente daquelas pronunciadas sem vida” (VYGOTSKY, L., 2001:135).* Percebe-se que a emoção permite uma nova interpretação do comportamento humano.

Simplificadamente, podemos dizer que, segundo ele, o comportamento é resultado da interação entre o indivíduo e o meio. Nesse processo de interação, apresentam-se três formas de correlação que se alteram: a conscientização da superioridade do indivíduo; ao meio levando a uma perfeita adaptação entre meio e indivíduo, a supremacia e a superioridade do meio sobre o indivíduo, onde a adaptação acontece com maior dificuldade pelo indivíduo; o equilíbrio entre meio e indivíduo, onde ambos se equilibram sem supremacia por nenhum dos lados. Essas co-relações de interação com meio são base para o desenvolvimento do comportamento emocional.

É inegável a relação da origem das emoções e o meio. Para tanto, ele define o comportamento emocional:

"(...) Na origem das emoções já podemos ver nas formas instintivas do comportamento uma espécie de resultado da avaliação que o próprio organismo faz sua correlação com o meio. Todas as emoções relacionadas aos sentimentos de força, satisfação, etc. os chamados sentimentos positivos, pertencem ao primeiro grupo. As emoções relacionadas ao sentimento de depressão, debilidade, sofrimento – os sentimentos negativos – pertencem ao segundo grupo, e só o terceiro caso será de indiferença emocional relativa no comportamento." (VYGOTSKY, L., 2001:136).

Fica evidente, deste modo, que as emoções, ou reação emocional, como ele denomina, seriam um organizador do comportamento e é aí que ele contrapõe as teorias que afirmam que as emoções seriam inúteis. Para ele, as reações emocionais são úteis, e por isso sua importância, pois são ativas no comportamento humano. Apesar de sua natureza instintiva, foram elas que permitiram uma dominação do meio e que regem o organismo nos momentos mais críticos. As emoções têm uma natureza ativa sobre os indivíduos pois regulam e orientam o estado geral deste.

"As emoções seriam inúteis se não fossem ativas. Vimos que elas surgiram instintivamente dos movimentos mais complexos e notórios. Foram em sua época os organizadores do comportamento nos momentos mais difíceis, fatais e responsáveis da vida. Surgiram

nas fases superiores da vida, quando o organismo triunfava sobre o meio ou se aproximava da morte. Elas sempre exercem uma espécie de ditadura no comportamento.” (VYGOTSKY, L., 2001:137-138).

É justamente por considerar as emoções um organizador interno do comportamento que ele determina sua importância nos processos educativos. A partir dessa consideração, Vygotsky tece uma série de considerações sobre a relação emoção-educação. Considerando os sentimentos uma reação do organismo aos estímulos do meio, ele defende a possibilidade de uma “educação dos sentimentos” pois esta, sendo alcançada, possibilitará uma nova relação entre indivíduo e meio.

“(…) a possibilidade da transferência mais ampla das sensações é a garantia da educação, que se traduz na possibilidade de relações inteiramente novas entre o indivíduo e o meio” (VYGOTSKY, L., 2001:141).

Para que essa “educação dos sentimentos” se dê por completo, ele assinala que uma visão separada dos sentimento não deve ocorrer. Além disso, condena a divisão entre intelecto e afeto, e afirma que se deve ter uma visão completa dos ser humano.

“O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (VYGOTSKY, L., 2001:146).

Em virtude da influência das emoções sobre todas as formas de comportamento, esta não é menor que o pensamento, devendo assim ser também considerada em todo processo educacional, pois, para ele, os processos emocionais seriam uma importante ferramenta para a educação. Defende um “ensino de colorido emocional”, onde “o trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem mas também sintam”. (VYGOTSKY, L., 2001:144).

*emoção
e
educação*

Considerando a importância da emoção para educação, ele relaciona um outro aspecto de sua teoria as emoções, o brincar. Segundo ele, a brincadeira seria um organizador do comportamento emocional, pois a brincadeira pressupõe sempre uma reação emocional que levará a uma conscientização dos indivíduos.

“A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final.” (VYGOTSKY, L., 2001:147).

Vygotsky teorizou sobre as emoções e os processos emocionais, considerando-os fundamentais no desenvolvimento e no comportamento humano. Não podendo ser ignorados ou reprimidos, esses aspectos estão presentes na evolução psicológica dos sujeitos e são intimamente ligados ao meio social, ou seja, exercem influência e influenciam o ambiente cultural dos sujeitos.

CAPÍTULO IV

AFETO, SENTIMENTOS E EMOÇÕES:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das considerações feitas até aqui, proponho estabelecer uma relação entre os dois autores centrais do tema focado. Ambos assumem o materialismo dialético como referencial de suas teorias. Acreditam que o materialismo dialético, é o método de estudo mais adequado, visto que é o processo de conhecer e estudar exatamente o real para poder transformá-lo. Sendo este capaz de captar as mudanças e transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano, permitindo uma visão do todo do ser humano.

Suas análises do ser humano também partem da mesma premissa: ambos fazem uma análise genética do sujeito. Wallon propõe o estudo integrado para compreender as origens dos processos psíquicos, analisando os diversos campos funcionais. Vygotsky, também, acredita nessa análise genética e dedica boa parte de seus estudos às funções psicológicas superiores.

Wallon compreende que

"(...) O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência" (GALVÃO, I., 1995: 29).

Para Vygotsky

"(...) o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento,

sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas.” (VYGOTSKY, L. S., 2001: 63)

Ambos consideram a condição orgânica, biológica, do desenvolvimento, mas não reduzem a explicação do humano a essa esfera. Para eles, o desenvolvimento mental, cognitivo, é possível a partir dessa condição orgânica, mas produzido nas relações com os outros.

Para WALLON (1975):

“a sociedade põe o homem em presença de novos meios, de novas necessidades e de novos poderes que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. (...) Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente.” (WALLON, H., 1975: 165)

Segundo o VYGOTSKY (2001)

“O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem, e tanto no interior do homem quanto no desfecho dessa luta as forças do próprio organismo e as condições de sua constituição herdada desempenham papel não inferior ao da influência agressiva do meio. (...). O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo” (VYGOTSKY, L. S., 2001: 71)

É evidente a influência e a importância do meio para os dois autores, pois, segundo eles, o meio é condição primordial para o desenvolvimento humano. Isso porque a constituição do sujeito se dá na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana, a partir da interação destes sujeitos com a realidade, ou seja, com a sua sociedade, cultura e história.

Considerando esses aspectos, é implícito que os dois autores configuram o modelo histórico-cultural em suas análises. LURIA (1979) define claramente essa abordagem.

“Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na sua história. (...) Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela

história social ao longo de milênios. (...) A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência histórico-social de gerações."

A abordagem histórico-cultural concebe que o ser humano se constitui e se desenvolve a partir das várias interações sociais. É importante ressaltar que esse desenvolvimento não ocorre de maneira linear e cumulativa, mas implica uma série de transformações, rupturas, descontínuas, um processo de re-construção constante. Essas interações sociais possibilitam o desenvolvimento e, conseqüentemente, o aprendizado, de maneira única em cada indivíduo.

Nesse constante processo de interação social, é impossível dissociar as manifestações afetivas do desenvolvimento humano, uma vez que as emoções têm, também, uma natureza social, pois sustentam-se a partir do efeito que causam no outro, sendo o próprio combustível para as suas manifestações.

"O ser humano aprende, por meio de legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (...). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência." (ARANTES, V. A., 2003: 23).

É inegável a relevância das manifestações afetivas na relação entre sujeitos. Esse também foi um aspecto discutido por nossos autores. Ambos consideram as manifestações afetivas importantes, representativas e significantes no processo de desenvolvimento humano. Segundo suas abordagens, as manifestações afetivas é que permitem a "construção" do indivíduo completo, considerando o seu todo, além de serem uma especificidade humana.

Para Wallon, as emoções são inerentes ao contato com o outro. Diferencia afetividade e emoção: para ele, a afetividade envolve uma gama de

relações complexas. Diante disso, partindo de uma abordagem psicogenética, ele estabelece uma análise das emoções partindo dos primórdios da constituição do sujeito, procurando compreendê-las nas suas origens orgânicas e sociais. Nessa compreensão, evidencia que a emoção tem seu valor na sua força de contágio, na possibilidade da tomada de consciência, no seu valor proprioplástico, ou seja, na sua disposição em “modelar” o organismo. Diante disso elabora, uma “teoria das emoções”

Para Wallon, as emoções têm grande importância no desenvolvimento humano e nas relações com o outro, uma vez que

“Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual. Elas têm efeitos instantâneos e totalitários que desorientam a reflexão. (...) A participação mútua que as emoções produzem em todos é, sem dúvida, a forma primeira das trocas psíquicas e a condição das relações diversas de solidariedade que podem instituir-se entre os membros de um grupo.” (WALLON, H., 1986: 146)

Uma distinção que pode ser feita entre os dois autores é que Vygotsky não faz diferenciação entre emoção e afetividade; no mais, suas teorias possuem vários pontos de convergência. Como visto, Vygotsky faz suas análises a partir da crítica às teorias das emoções existentes, criticando o dualismo existente, afirmando ser impossível dissociar o intelecto do afeto. Para ele, as emoções estão imbricadas no desenvolvimento das funções mentais superiores, na medida em busca analisar como estas últimas afetam e se deixam afetar pelas emoções.

Além de destacar a importância das emoções nas relações sociais, adotando, também, uma ótica genética, assume a relevância das emoções para o desenvolvimento, pois as emoções estariam intimamente ligadas ao processo de conscientização do indivíduo, como um sujeito único, subjetivamente constituído. Atribui que, no decorrer do desenvolvimento, as

emoções sofrem transformações qualitativas, que vão permitindo um refinamento das mesmas, uma vez que podem passar, através do desenvolvimento dos processos cognitivos, a serem controladas. Enfoca, ainda, a importância das emoções no processo de aprendizagem, pois estas possibilitam um aprender amplo onde, além de se compreender, é importante sentir o que se aprende, ou seja, as emoções vão influenciar, de forma significativa, os processos educativos, em virtude da influência que exercem sobre o comportamento.

Segundo Vygotsky

“As emoções são esse organizador interno das nossas reações que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (VYGOTSKY, L. S., 2001: 139)

“As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. (...) A experiência e estudos mostram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez que um fato indiferente.” (VYGOTSKY, L. S., 2001: 143)

Tudo o que foi considerado até o presente momento permite-nos realizar algumas considerações importantes levantadas na discussão realizada.

Podemos destacar que o conhecimento e o desenvolvimento humano têm uma natureza social, geneticamente social. Essa natureza social pressupõe a constante interação dialética do sujeito com meio. Os sentimentos afetivos e emoções são inerentes aos processos de interação, sendo inegável sua relevância para todo o processo de interação com o meio, desde o processo de mediação até o de constituição da linguagem, passando pela produção dos signos e aquisição de instrumentos.

Tomando como base essa constante interação, é importante delimitar do que estamos falando. Compreendemos que os sentimentos podem ser entendidos como um “derivado” das emoções, seriam a denominação para as

diferentes manifestações emocionais que passam pelo nosso corpo. Já as emoções podem ser consideradas, no seu aspecto especificamente humano, como sendo o resultado de manifestações fisiológicas que se expressam de acordo com “estímulos”, a partir de significações. A afetividade, ou o afeto, seria uma consideração mais ampla; ela pressupõe a presença do outro, do meio, do social e relaciona-se aos sentimentos e as emoções. Surge no simples contato com o outro, uma vez que, nas interações, seja com o meio, seja com um ou vários sujeitos, as relações de afeto são implícitas, logo que somos afetados e afetamos a partir das interações sociais.

Desde modo, é clara a influência dos processos afetivos e emocionais no desenvolvimento dos indivíduos, pois o desenvolvimento pleno, completo depende, também, das manifestações afetivas que ocorrem a partir da interação, viabilizando a construção da cultura e da história deste sujeito. Compreendendo que o processo de desenvolvimento relaciona-se, intimamente, ao processo de aprendizagem, e que o intelecto não se separa do afeto, é interessante ressaltar a relevância das emoções e da afetividade nos processos educacionais.

“Pode-se afirmar que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.(...) A atuação pedagógica, necessariamente, precisa ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas (...).” (LEITE, S. A. S. e TASSONI, E. C. M., 2002: 17-18).

Torna-se evidente a importância dos processos afetivos e emocionais nas relações de ensino/aprendizagem, visto que esta envolve cumplicidade ambígua.

Precisamos tornar significativo o aprendizado, os conhecimentos, precisamos fazer o “sentir” do conhecimento, precisamos procurar “compreender” as manifestações afetivas, nos momentos em que ocorrem, “aprender” a lidar com elas e não simplesmente nos assustarmos e refutá-las, suprimi-las, no receio de perder-nos nas suas amplas significações. Precisamos nos compreender como seres plurais, e não apenas como seres dualistas, que em determinados momentos sentem e outros pensam, mas como seres que, pela capacidade de sentir, tornam-se capazes de pensar, refletir, transformar, modificar, incluir, educar, aprender...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. 237p.
- ARIÉS, P. "Prefácio" e " Os dois sentimentos da infância". IN: **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 9-27 e 156-168.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, p.06, 114 e 356
- BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etmológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1965, p.107, 1088 e 2765.
- CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: vozes, 2000
- DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. Trad. Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Cia. das Letras, 2000. 376p.
- DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. 117p.
- FONSECA, J. **Dicionário francês-português**. [s.n.t.]
- FREIRE, Paulo. 21ª **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165p.
- FREITAS, L. C. "Organização do Trabalho pedagógico". [s.l.n.], [1991?]
- FRIGOTTO, G. "A formação e a profissionalização do educador: novos desafios". IN: **Escola S. A**. Brasília. CNTE, 1996. p. 75-105.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon : uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995. 134p.
- JANNUZZI, Gilberta. "A educação escolarizada do deficiente mental" e "A educação do deficiente mental – 1920-35". IN: **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas: Editora Autores e Associados,

- LURIA, A. R. "A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais". IN: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. ^a (org.). **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 1-21.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira Cristina Martins. "A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor". IN: **Curso de psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. vol. 1, p. 71-84.
- MARX, K. **Karl Marx: sociologia**. IANNI, O. (Org.). 2^a ed. Trad. Maria Elisa Mascarenhas e Ione Andrade. São Paulo: Ática, 1980. 216p.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de.; REGO, M. C.; SOUZA, D. T.R. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas contemporâneas**. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. **Vygotsky : aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4^a ed. São Paulo: Scipione, 1993. 111p.
- SARAIVA, F. R. dos Santos. **Dicionário latino-português**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1993, p.47 e 1087
- SAVIANI, D., **Escola de democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- STRATTON, Peter. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 4 e 81.
- oVEER, Rene van der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky : uma síntese**. 4^a ed. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 479p.
- VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.
- _____. **A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6^a ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.
- _____. e LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo, e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem..** 5^a ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 326 p.
- _____. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194p.
- _____. **Psicologia pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2001. 561p.
- WALLON, Henri. **Henri Wallon: psicologia.** Trad. Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986. 192p.
- _____. **Psicologia e educação da infância.** Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975. 437p
- ARIÉS, P. "Os dois sentimentos da infância". IN: **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 9-27 e 156-168.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRAFICO

Por esse ser um trabalho teórico, que partiu de uma revisão histórica, implicou, em uma primeira instância, realizar um amplo levantamento bibliográfico.

O que faço aqui é listar o material bibliográfico, por acreditar, que apesar de não tê-los utilizados, efetivamente, no decorrer deste trabalho, podem ser relevantes para outras pessoas interessadas na compreensão do tema.

São apresentadas, aqui, bibliografias, sobre Vygotsky, Wallon e a temática central desta dissertação: sentimento, afeto e emoções.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. "A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon". IN: **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 13, nº 02, p. 239-249, mai/ago., 1997.

_____. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus: 1999. 112p.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização emocional: novas estratégias**. Petrópolis: Vozes, 2001. 108p.

ARAÚJO, V. A. A., "Cognição, afetividade e moralidade". IN: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, nº. 2, p. 137-153, jul/dez. 2000.

ARIÉS, P. "Os dois sentimentos da infância". IN: **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 9-27 e 156-168.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 73p.

CADERNO CEDES Nº 50. Campinas, Cedes. 2000.

CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: vozes,

- COSTA, Wedja Granja. "Afeto, disciplina e aprendizagem". IN: **Revista de Educação AEC**. Brasília, , v. 26, nº 103, p. 109-117, abr/jul 1997.
- DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco : pressupostos e desdobramentos**. Trad. Elizabeth J. Cestari e Monica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 1994. 296p.
- DANTAS, HELOISA. "Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon". IN: **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, nº 03, p. 73-16, 1993.
- DANTAS, Pedro da Silva. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 217p.
- DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. Trad. Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Cia. das Letras, 2000. 376p.
- DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. 117p.
- DESCARTES, René. **As paixões da alma**. Trad. Rosemary Costhek Abilio. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 255p.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE Nº 71**. Campinas: Cedes, 2000.
- FARIA, Elizabeth Coelho de. **Partilhando emoções e (re)descobrendo sentimentos: surpresas e descobertas no encontro da criança com a literatura infantil**. Campinas, SP, 2001. 92f. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- FERRAZ, João de Sousa. **Compreensão fenomenológica das emoções**. Limeira: Letras da Província, 1980. 62p.
- GALVÃO, Izabel. **Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil**. Campinas, SP, 1998. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- _____. **Henri Wallon : uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995. 134p.
- GARCIA, Regina Leite. "O afeto entra mais uma vez na escola... desta vez por outras portas". IN: **Propostas**. [s.l.], nº. 83, p. 33-38, dez/fev. 1999/00.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional : a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro:

- Objetiva, 1996. 375p.
- GOLSE, Bernard. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. Trad. Maria Lucia Homem. Porto Alegre: Artmed, 1998. 264p.
- KELEMAN, Stanley. **Anatomia emocional**. Trad. Myrthes Suplicy Vieira. São Paulo: Summus, 1992. 175p.
- LEITE, Ivanise. **Emoções sentimentos e afeto: uma reflexão sócio-histórica**. 1ª ed. Araraquara: JM editora, 1999.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira Cristina Martins. "A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor". IN: **Curso de psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. vol. 1, p. 71-84.
- _____. **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 162p.
- MAGIOLILNO, Lavinia Lopes Salomão. **Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula: surpresa e indagações de uma professora em exercício**. Campinas, SP, 2001. 64f. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- MAHONEY, A. A. "Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista". IN: **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, nº 03, p. 67-72, 1993.
- MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 98p.
- MONTERRAT, Moreno[et al.]. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. Trad. de Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, 1999. 143p.
- MURRAY, Edward J. **Motivação e emoção**. Trad. de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Fae, 1978. 177p.
- OLIVENSTEIN, Claude. **O não-dito das emoções**. Trad. Angela Melim. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1989. 161p.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. **O sujeito que se emociona : signos e sentidos nas práticas culturais**. Campinas, SP, 2001. 190p. (Tese de Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de e REGO, M. C.; SOUZA, D. T.R. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas contemporâneas**. São Paulo: Moderna, 2002.

- _____. "O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação". IN: **CADERNO CEDES Nº 35**. [s.n.t.]
- _____. "Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural". IN: AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- _____. **Vygotsky : aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1993. 111p.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky : a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994. 160p.
- PEREIRA, Marcia Cristina. **Educação de adultos: uma reflexão sobre afetividade**. Campinas, SP, 2003. 59f. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky : uma perspectiva historico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. 138p.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2003. 116p.
- SARTRE, Jean-Paul. **Esboço de uma teoria das emoções**. Trad. de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1965. 85p.
- SHINYASHIKI, Roberto T. **A carícia essencial : uma psicologia do afeto**. São Paulo: Gente, 1994. 161p.
- SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas, SP, 2001. 90f. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- SIRGADO, Pino Angel. "Afetividade e vida de relação." Parte XI. (mimeo)
- SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.). **Centenário de nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky, Jakobson**. Campinas: UNICAMP, 1998. 103p.
- _____. e GÓES, C. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. e OLIVEIRA, I. M. "Emoção e significação discutindo o estatuto do signo nessa relação" [s.n.t.]
- STEINER, Claude. **Educação emocional**. Trad. de Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. 199p.
- VEER, Rene van der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky : uma síntese**. 4ª ed. Trad.

Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 479p.

VISCOTT, David S. **A linguagem dos sentimentos**. São Paulo: Summus Editorial, [1982?]. 135p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, Luria, Alexander Romanovich e Leontiev Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1994. 228p.

_____. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.

_____. **A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 326 p.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194p.

_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 561p.

_____. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 524 p.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento : ensaio de psicologia comparada**. Trad. J.Seabra Diniz. Lisboa: Moraes, 1979. 225p

_____. **Henri Wallon: psicologia**. Trad. Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986. 192p.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975. 437p

_____. **A evolução psicológica da criança**. Trad. de Ana de Moura e Rui de Moura. Rio de Janeiro: Andes, [193-?]. 226p.

_____. **As origens do caráter na criança**. Trad. Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995. 278p

_____. **Psicologia e educação da criança**. Trad. Ana Rabaça e Calado

Trindade. Lisboa: Veja, 1979. 425p.