

FACULDADE CATÓLICA DOM ORIONE

CURSO DE PSICOLOGIA

ANA LUIZA MACHADO FULANETI

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
IMPLICAÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR**

ARAGUAÍNA

2021

ANA LUIZA MACHADO FULANETI

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
IMPLICAÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica Dom Orione como requisito parcial à obtenção de grau de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Dr^a Viviane Costa Barbosa Campos

ARAGUAÍNA

2021

ANA LUIZA MACHADO FULANETI

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES
DA PSICOLOGIA ESCOLAR**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do Grau de Bacharel em Psicologia do curso de Psicologia da Faculdade Católica Dom Orione e aprovado em sua forma final em ____/____/____.

Apresentado á Banca Examinadora composta pelos professores:

Professora Doutora Viviane Costa Barbosa Campos
Orientadora

Professor Mestre Edilson Barros de Macedo
Examinador

Professor Doutor Adriano Junio Moreira de Souza
Examinador

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

AFFECTIVITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: IMPLICATIONS OF SCHOOL PSYCHOLOGY

Ana Luiza Machado Fulaneti ¹

Viviane Costa Barbosa Campos (Or.) ²

RESUMO

O presente artigo debruça-se em identificar o papel ocupado pela afetividade no contexto educacional pelo viés da Psicologia Escolar, a partir de três eixos centrais: verificar as literaturas tradicionais da Psicologia da Aprendizagem seguindo as linhas de pensamento de autores clássicos como Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, e Henri Wallon, verificando o que dizem as literaturas atuais sobre; romper com algumas dicotomias empregadas historicamente; e analisar o lugar da Psicologia Escolar na inserção da afetividade nesses processos de ensino-aprendizagem. Ao final de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa, concluiu-se que os marcadores históricos de dualismos, e de uma Psicologia Escolar classificatória e higienista são aspectos fundamentais para compreender os diversos obstáculos para estabilizar a Psicologia Escolar como uma prática integrativa aos outros profissionais, e desenraizada de aspectos clínicos e psiquiátricos.

Palavras Chave: Psicologia Escolar. Ensino-aprendizagem. Afetividade. Cognição.

ABSTRACT

The present article focuses on identifying the role occupied by affectivity in the educational context from the perspective of School Psychology, from three central axes: verifying the traditional Learning Psychology literatures following the lines of thought of classical authors such as Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, and Henri Wallon, verifying what the current literatures say about; break with some dichotomies used historically; and analyze the place of School Psychology in the insertion of affectivity in these teaching-learning processes. At the end of a bibliographical, descriptive and qualitative research, it was concluded that the historical dualism markers and also a classifying and hygienist School Psychology are fundamental

¹ Graduanda em psicologia pela Faculdade Católica Dom Orione

² Mestre e Doutora em Psicologia Clínica pela PUC Goiás, professora da Faculdade Católica Dom Orione (FACDO) no curso de graduação em Psicologia.

aspects to understand the several obstacles to stabilise School Psychology as an integrative practical for other professionals, and uprooted of clinical and psychiatric aspects.

Key Words: School Psychology. Teaching-learning. Affection. Cognition.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade desse estudo surgiu a partir da realidade problemática observada dentro das instituições de ensino durante o estágio básico de Psicologia Educacional e Escolar realizado em 2019 ao longo da formação de Psicologia na Faculdade Católica Dom Orione, no qual cenas de incompreensão e impaciência dos professores com as expressões subjetivas dos alunos eram frequentes. Corroborando com as observações realizadas no estágio, Barcelos (2006) afirma que não seria exagero afirmar que o ensino brasileiro pouco considera o imaginário da criança no processo de aprendizagem, o que seria então uma forma explícita de negar ao sujeito algo essencial da existência, sua possibilidade de construção do próprio ser, considerando a imaginação, viabilizada pela afetividade, como meio pelo qual a criança se apropria do mundo externo. Contudo, analisando as literaturas, percebe-se que essa lógica de pensamento estritamente cognitivista é explicada por fatores históricos e que ainda nos dias atuais existem práticas pautadas em heranças de um ensino mecânico.

Ao longo da história, por diversas vezes, a humanidade optou por um viés dualista na tentativa de compreender os fenômenos humanos. Neste sentido, por muito tempo, a afetividade fora vista como uma dimensão da vida humana prejudicial ao sujeito, e a realidade observada nos contextos escolares - como situações em que a criança chorava por não entender o comando da atividade e era repreendida pelo professor, que interpretava o acontecimento como mera tentativa de chamar atenção - confirmam a persistência desse pensamento, que renuncia a afetividade e inviabiliza a expressão da subjetividade e conseqüentemente, de possíveis dificuldades que impossibilitem o aprendizado (BARCELOS,2006).

Segundo Leite (2012) e Arantes (2002) razão/emoção, corpo/mente, fé/razão e cognição/emoção são alguns exemplos dessa dicotomia empregada principalmente por filósofos da Grécia Antiga como Platão, Descartes e Kant. Entendia-se que o sujeito ora pensava, ora sentia, sendo inexistente qualquer relação entre essas duas faces do ser humano (ARANTES, 2002). Portanto, este artigo orienta-se em discutir, descrever e relacionar o papel exercido pela afetividade no processo de aprendizagem a partir de algumas observações teóricas

sobre os processos relacionais tendo em vista as contribuições dos campos da Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Educacional e Escolar.

Ainda no aspecto histórico, a Psicologia Escolar e Educacional também foi direcionada por muito tempo para um viés higienista, orientada em sua maior parte para aspectos diagnósticos e determinantes dos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, apoiando-se nos testes psicológicos como armas perigosas e excludentes (MITJÁNS-MARTINEZ, 2005; ANDRADA, 2005). Isso também pôde ser percebido durante a experiência no estágio educacional a partir da expectativa das escolas para que os estagiários realizassem uma abordagem clínica direcionada aos alunos apontados pelos professores e auxiliares como problemáticos ou desinteressados. Ainda que no estágio tenham sido percebidas práticas bem distantes, Gaspar e Costa (2011) declaram que a Psicologia Educacional e Escolar tem trabalhado cientificamente, problematizando discussões higienistas e classificatórias, e ampliando as possibilidades de atuação desta especialidade da profissão. Pensando nesses marcadores históricos e atuais contraditórios às literaturas, este artigo visa ainda contribuir fundamentando essa mudança da práxis da Psicologia Escolar, estimulando a inserção da afetividade na prática escolar, auxiliando nos processos pedagógicos do ensino e promovendo a atuação conjunta da psicologia escolar e educacional com o corpo docente e discente das instituições de ensino, bem como auxiliar na melhoria dos processos relacionais do professor-aluno e ensino-aprendizagem convocando as psicólogas(os) escolares e educacionais a uma atuação integrada e multiprofissional, considerando a conceituação de afetividade infracitada.

Em suma, considerando e baseando-se na maioria das obras consultadas, a afetividade se resume e conceitua aqui como uma esfera da vida humana que está em constante relação com as demais, sendo a expressão das representações sociais, históricas e culturais que o sujeito elaborou no decorrer da vida, sendo ainda o canal possibilitador de um determinado domínio de ações, permeadas com suas impressões afetivas, ou seja, expressadas de acordo com o teor das lembranças sentimentais atreladas a esses conteúdo (MATURANA, 2002; RIEIRO, 2010).

Diferenciando-se das produções técnica-científicas já existentes sobre a temática da afetividade, as quais estão em sua maioria sob o viés da Pedagogia, este estudo norteia-se pelo olhar da Psicologia, amarrando questões como a cisão da cognição e afetividade, a aprendizagem pelo olhar dos teóricos clássicos e por autores atuais, e a psicologia escolar, que comumente são analisadas de forma fragmentada (GASPAR; COSTA, 2011). Visando ainda beneficiar a comunidade acadêmica das áreas de Psicologia, Pedagogia e as demais licenciaturas, bem como a família das crianças e adolescentes inseridos no sistema brasileiro de

educação que se interessem em estudos mais aprofundados e científicos. A seguir, elenca-se os caminhos metodológicos adotados para a construção deste trabalho.

2 METODOLOGIA

Segundo as classificações de trabalhos monográficos de Raupp e Beuren (2006) quanto aos objetivos da pesquisa, este artigo insere-se no tipo descritivo devido a necessidade constante ao longo da produção de identificar e comparar os dados, e em seguida analisá-los e interpretá-los, mas sem haver qualquer interferência ou manipulação dos fenômenos estudados. No que tange aos procedimentos, o método adotado foi de pesquisa bibliográfica, debruçando-se em consultar as referências teóricas disponíveis sobre o tema proposto, constituindo parte obrigatória em qualquer tipo de trabalho (RAUPP; BEUREN, 2006). Sobre a abordagem do problema, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, considerando os marcadores sociais que a temática carrega, bem como a ausência de parâmetros estatísticos para a sua realização (RAUPP; BEUREN, 2006).

Sobre a coleta de dados para a revisão bibliográfica, foram realizadas consultas na base de dados “google acadêmico”, utilizando na barra de pesquisa os seguintes termos chaves: *afetividade, Piaget, Wallon, Vigotsky, Psicologia Educacional e Escolar; ensino-aprendizagem e Psicologia*. As condições de exclusão foram desconsiderar todas as produções que fugiam do contexto escolar e que não estivessem relacionados à discussão de aspectos afetivos do sujeito. Não houve a determinação do período de tempo em que os referenciais deveriam ter sido publicados, levando em conta todas as obras disponíveis em diferentes intervalos de tempo e que foram consideradas relevantes para contribuir com a presente produção, encaixando-se no método longitudinal de coleta de dados. Dessa forma, encontraram-se dissertações de mestrado, monografias, livros, capítulos de livros e artigos científicos.

Neste sentido, objetiva-se em linhas gerais analisar o papel que a afetividade tem ocupado nesses processos de ensino-aprendizagem, a partir de três eixos específicos, sendo eles: **Eixo 1:** verificar as literaturas tradicionais da Psicologia da Aprendizagem seguindo as linhas de pensamento dos autores clássicos Jean Piaget (1896-1980), Lev S. Vygotsky (1896-1934), e Henri Wallon (1879-1962) verificando e alinhando ao que dizem as literaturas atuais; **Eixo 2:** romper com algumas dicotomias empregadas historicamente; **Eixo 3:** analisar e relacionar o lugar da Psicologia Escolar nesses processos de ensino-aprendizagem onde a afetividade ainda é negada.

Os dados coletados serão analisados a partir dessas três categorias norteadoras, integrando-as no desenvolvimento do artigo às práticas observadas no estágio básico supervisionado educacional. Neste seguimento, o próximo tópico traz o referencial teórico no qual esta produção se fundamenta, iniciando a ordem descrita acima.

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS CLÁSSICAS DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM: PIAGET, VIGOTSKY E WALLON

Neste tópico inicial, revisita-se o que Piaget, Vigotsky e Wallon dissertaram sobre a participação da afetividade no desenvolvimento humano e conseqüentemente escolar. Iniciando por Jean Piaget, que apesar de frequentemente ser avaliado como cognitivista, traz diversas considerações sobre a indissociabilidade da cognição e afetividade no que tange à jornada educacional de cada pessoa.

Existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual. [...] veremos que esse paralelismo se seguirá no curso de todo o desenvolvimento da infância e adolescência. Tal constatação só surpreende quando se reparte, de acordo com o senso comum, a vida do espírito em dois compartimentos estanques: o dos sentimentos e o do pensamento. Mas, nada é mais falso e superficial. Na realidade, o elemento que é preciso sempre focalizar, na análise da vida mental, é a "conduta" [...]. **Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.** (PIAGET, 1999, p.22, grifo nosso).

A partir do trecho retirado da obra *Seis estudos de psicologia* escrita pelo biólogo e psicólogo Jean Piaget, infere-se que no desenvolvimento humano a afetividade e cognição não podem ser fragmentadas, mas que os conceitos devem ser compreendidos de maneira alinhada e complementar. Na mesma obra, ele discorre sobre o aspecto motivacional constituinte da subjetividade do sujeito em cada fase do desenvolvimento, considerando o empreendimento do autor em sistematizar os saltos sequenciais e sucessivos que a inteligência do indivíduo dá ao longo de sua evolução (PÁDUA, 2009). Ele postula os quatro estágios do desenvolvimento humano: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

Neste sentido, e alinhado aos atravessamentos da teoria Piagetiana na afetividade, Piaget (1999) afirma que na fase pré-operatória³ as situações cotidianas ganham valor para a pessoa

³ O segundo estágio do desenvolvimento estabelecido por Jean Piaget chama-se pré-operatório, que inicia em média nos dois anos de idade e segue até os sete anos, a linguagem aparece, e junto a isso a capacidade de assimilação simbólica, o desenvolvimento do pensamento se acelera e há a introdução dessa criança no universo da moralidade (TREVISO, 2013). Piaget (1999) ressalta o aspecto egocêntrico dessa fase, pois há muita dificuldade de perceber o ponto de vista do outro nesse estágio do desenvolvimento.

de acordo com as necessidades que ele apresenta sobre a situação, além de depender de fatores como as condições mentais em que o sujeito se encontra. Nessa mesma linha de pensamento, a fase das operações concretas⁴ “[...] caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e da regulação da vida afetiva.” (PIAGET, 1999, p. 53). Tais proposições que abrangem os anos iniciais da educação básica ou propriamente a educação infantil, remete às relações professor-aluno e ensino-aprendizagem, nas quais fica clara a necessidade da priorização de motivação dos alunos, de forma que eles percebam a educação como uma necessidade, provocando maior interesse no aprender, visto que nessas fases do desenvolvimento a necessidade e a motivação exercem papéis fundamentais na ação (PIAGET, 1999; LOURENÇO; PAIVA, 2010).

No que tange a motivação, Lourenço e Paiva (2010) confirmam que se trata de um agente de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois o sujeito que está motivado passa a desempenhar um papel ativo na sua própria jornada escolar e, portanto, aprende melhor. Neste sentido, considerar essa variável nos processos psicopedagógicos torna-se essencial, influenciando diretamente no desejo dos alunos em estar na escola e em querer aprender o que lhes é proposto.

Aparentemente Piaget pouco contribuiu para a temática da afetividade devido a sua teoria objetivar a etiologia e desenvolvimento da inteligência humana, configurando boa parte de suas obras com teor cognitivista, contudo, Souza (2003) ressalta que apesar do fato de Piaget não se deter a estudar especificamente a afetividade e sua aplicação, jamais deixou de considerá-la em seus estudos sobre a gênese da inteligência humana, contribuindo de forma significativa para as articulações teóricas posteriores a ele.

Diferentemente da perspectiva mais biologicista de Jean Piaget, o psicólogo e advogado russo Vigotsky, também fundador da abordagem psicológica Sócio Histórica Cultural, teoria contrária às inatistas e ambientalistas que vigoravam na época, acreditava que a aprendizagem não poderia ser reduzida apenas a aquisições de ideias e associações com outras já armazenadas, tratava-se de um processo interno, ativo e interpessoal. (NEVES; DAMIANI, 2006; ALENCAR; FRANCISCHINI, 2016). Segundo Neves e Damiani (2006) a teoria Vigotskyana é regimentada na teoria do materialismo histórico de Marx, a qual diz que toda forma de

⁴ Segundo Piaget (1999) aos sete ou oito anos chega-se a fase das operações concretas que finaliza nos onze ou doze anos, constituindo o terceiro estágio do desenvolvimento humano. Há a introdução escolar, o pensamento egocêntrico é superado, e nesse momento ela passa a fazer operações, ou seja, realizar ações físicas ou mentais que tenham um objetivo final, bem como ter a percepção de reversão dessas operações, desde que estas estejam no seu campo de objetos concretos, presentes. A criança é capaz também de ter a noção de conservação de volume, peso e substância do objeto. (BOCK, 1999; TEIXERA, 2003).

organização de trabalho corresponde a formação social presente, interessando-se especialmente no aspecto dialético dessa relação. Dessa forma, por meio da sua relação de trabalho o homem estabelece relações dialéticas, interativas com o meio histórico e cultural que o cerca, sendo transformado e transformando.

Ainda que perceptivelmente seu foco tenha sido nos aspectos cognitivistas do ser humano, Oliveira (2019) afirma que assim como Piaget, ele jamais desconsiderou a afetividade, e até mesmo questionava essa cisão de cognição e afeto, propondo a unificação de ambos, haja vista o aspecto holístico e monista de Lev Vigotsky que não permitiria que ele desconsiderasse os aspectos afetivos junto aos cognitivos.

Na sua peculiaridade da abordagem sócio histórica, Lev Vigotsky nos leva a refletir que, se os processos são mediados⁵, e todo conhecimento é internalizado⁶, de maneira que segundo Oliveira (2019) o homem ocupa um papel ativo nisso, e não apenas se submete a um meio, então as condições de como esse conhecimento é ofertado está diretamente relacionado à forma que este será internalizado, isto é

Quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, quando associado a uma tarefa que, de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista dá vida a experiências emocionais muito mais significativas do que a imaginação ou o devaneio. [...] **Quando consideramos um ato de pensamento relativo à resolução de uma tarefa de importância vital para a personalidade, torna-se claro que as conexões entre o pensamento realista e as emoções são frequentemente muito mais profundas, fortes, impulsionadoras e mais significativas** do que as conexões entre as emoções e o devaneio. (VIGOTSKY, 1987 citado por OLIVEIRA, 2019, p. 129-130, grifo nosso.)

Para tanto, Vigotsky traz um viés interessante sobre essa relação, e pode-se afirmar, a grosso modo, que coincide com Piaget quando indiretamente falam da motivação que o afeto traz sobre a produtividade cognitiva e da indissociabilidade de ambas, representada quando, na obra *A Construção do Pensamento e Linguagem*, Vigotsky (2001) afirma que afrontar o aspecto intelectual da consciência sem sua fração afetiva, dinâmica e volitiva retrata um grande problema, pois visa os pensamentos como meros autônomos, fragmentados das experiências vividas pelo sujeito e desmembrados dos infinitos atravessamentos do indivíduo pensante. Haja

⁵ Vigotsky postula que as transformações do meio não se dão de forma isolada e solitária, é realizada por meio de um processo chamado mediação semiótica, isto é, há a presença de um terceiro coeficiente que possibilita a interação dos outros envolvidos na relação (PINO, 1991).

⁶ O processo de mediação possibilita outro processo descrito por Vigotsky, a internalização do novo conteúdo, onde o sujeito vai construir suas próprias impressões sobre, não excluindo o caráter social, histórico e cultural do que recebeu. Ou seja, o que estava no viés externo, interpsicológico, passa a constituir na sua consciência, no seu plano interno, intrapsicológico, porém de forma modificada (NEVES; DAMIANI, 2006; REGO, 1995).

vista, que as ideias constituem uma estrutura dinâmica a partir da unidade dos processos intelectuais e afetivos do ser humano para com a realidade que ele vive e internaliza, ou seja, o pensamento, as ideias, surgem e são moldadas a partir das necessidades e motivações, bem como dos afetos que envolvem essa ideia, sustentados por toda uma vida de experiências do sujeito.

Portanto, a motivação e as necessidades internas do sujeito operam pontualmente no pensamento, e conseqüentemente na conduta do indivíduo, incluindo o contexto escolar, Lourenço e Paiva (2010) contribuem afirmando que é inviável pensar em um plano pedagógico sem antes pensar na realidade em que o aluno está inserido, considerando a lógica de cuidado com o processo de ensino-aprendizagem para além de questões práticas cognitivas, mas ponderar os aspectos afetivos que compreendem a motivação desse aluno de se implicar ou não no próprio processo.

Dessa forma, Piaget e Vigotsky se distanciam no que diz respeito a forma de aquisição de conhecimento, mas se alinham quando elencam a motivação e a necessidade como fatores chaves para qualquer conduta, incluindo aprender. Já o francês Henri Paul Hyacinthe Wallon traz a Afetividade como um dispositivo facilitador desses fatores para o ensino/aprendizagem, é quem mais dedicou-se ao tema, e incluiu de forma específica a afetividade nas suas pesquisas. Ele percebe o desenvolvimento do ser humano de maneira completa e não por partes de um todo, integrado ao meio em que está inserido, considerando os marcadores afetivos, cognitivos e motores nesse processo (DOURADO; PRANDINI, 2002; BRIDI, 2017; ALENCAR; FRANCISCHINI, 2016; TEIXEIRA, 2003).

Dantas (2019) afirma que a atividade emocional para Wallon é complexa, pois é ao mesmo tempo social e biológica. Visto que, é a partir do que ele chama de aspecto contagioso da atividade emocional do bebê, em virtude do seu caráter visível, isto é, aparece no mundo real por meio de expressões e atitudes que podem sensibilizar até mesmo aos adultos que o cercam, que seus impulsos motores totalmente involuntários adquirem significados que vem a suprir necessidades fisiológicas, e mais à frente é devido a esse mesmo aspecto emocional e afetivo que ele vai se apropriar dos dispositivos que permitirão a sua atividade cognitiva, pois dependerá da socialização com outras pessoas para isso. Portanto, assim como Vigotsky, Wallon ampara-se na mediação cultural como ferramenta fundamental nos primórdios do desenvolvimento humano (ALENCAR; FRANCISCHINI, 2016).

A partir disso, Wallon estabelece alguns estágios do desenvolvimento, atentando-se para o caráter histórico-cultural e relativo dos conteúdos de cada fase, visto que, Wallon (DOURADO; PRANDINI, 2002; BRIDI, 2017; CAVALCANTE, 2018) afirma que a pessoa

não se desenvolve de forma linear e regular, e sim por meio da integração de novas funções às já existentes, de forma que, a partir da acumulação de novas funções, as esferas cognitiva, afetiva e motora devem trabalhar para integrá-las ao meio interno do sujeito, ocasionando em determinados momentos que uma esfera se sobreponha a outra nesse processo.

Destarte o exposto, Mahoney e Almeida (2005) e Dantas (2019) escrevem sobre a forma que a afetividade aparece e atua especificamente em cada uma das fases desenhadas por Wallon. Na primeira fase, impulsivo-emocional que compreende de 0 a 1 ano e é dominado pelo aspecto motor, trata-se de movimentos involuntários, dos quais se dá o processo de ensino e aprendizagem por respostas corporais, dessa forma, é de suma importância a relação de afeto com os seus cuidadores no que diz respeito a fusão que ela faz com o outro e o mundo, não há ainda essa diferenciação, o bebê é o mundo. Logo, os impulsos motores do bebê ganham novos significados a partir das respostas emitidas pelas pessoas que o cercam, passando de movimentos meramente impulsivos para propositais e expressivos (DANTAS, 2019).

Na fase sensório-motor e projetivo, de 1 a 3 anos, inicia-se o processo de diferenciação em relação ao mundo externo. Apesar de aproximar-se da teoria Piagetiana sobre a fase sensório motora desse estágio, Wallon diferencia-se quando acrescenta a fase projetiva, na qual segundo Dantas (2019) a criança exterioriza seus processos ideativos, ainda que arcaicos ao pensar as relações de causa e efeito. A afetividade se faz presente e essencial, visto que dependerá da disposição e abertura dos pais e tutores para contribuir nesse processo de voltar-se ao mundo externo, repleto de perguntas e questionamentos insistentes da criança sobre do que se trata e quais as funções dos fenômenos e objetos que a cercam (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Nesse sentido, Dantas (2019) se alinha à necessidade de pensar o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo nada linear, haja vista que em alguns momentos o sujeito carece de retornar às aprendizagens anteriores para compreender as que estão por vir, ou que até mesmo tente dar passos mais largos a fim de explicar episódios complexos, como uma criança que afirma que as chuvas acontecem porque as nuvens estão tristes e cansadas porque ela sabe que quando está triste quer chorar também. Trazendo relações de causalidade da maneira que seus aparatos biológicos e sociais o permitem naquele momento.

No terceiro estágio, o personalismo, que geralmente ocorre a partir dos 3 aos 6 anos de idade, o processo de diferenciação continua, agora orientado ao outro. A criança passa a perceber-se diferente de outras crianças e dos adultos. Ao mesmo sentido em que rompe a fusão com o outro, a aprendizagem nessa fase é marcada essencialmente pela oposição, como forma de mostrar-se como alguém diferente, e não mais mesclado com o outro, porém, seguido por

uma espécie de sedução, e imitação ao que foi antes negado e recusado (DANTAS, 2019; MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Dantas (2019) afirma que essas conturbações do personalismo, se foram bem elaboradas, então o sujeito superou o sincretismo vivenciado com o mundo até então, e possibilita ainda a gradativa superação do pensamento sincrético, sabendo diferenciar as pessoas e os seus pontos de vista. Assim, os conflitos são importantes para o desenvolvimento da pessoa, mas, reitera-se que existem outros aspectos que podem influenciar na resolução, ou não, desses conflitos, como a sua dimensão biológica e social. A maturação cerebral é necessária para possibilitar a comunicação e transmissão cerebral de informações, o que depende diretamente da saúde do organismo e da estimulação ambiental. Além disso, na dimensão social, além da interação e da estimulação supracitada, a autora enfatiza a importância do estímulo da linguagem, viabilizando o aperfeiçoamento das diferenciações conceituais, o que também dependerá do nível de apropriação e elaboração cultural do indivíduo.

Dessa forma, é necessário que os professores e cuidadores sejam conscientes dessas possibilidades de comportamentos, bem como respeitar os aspectos da individualidade que a criança começa a apresentar sem descartar a convivência com outras crianças, e a supervisão da linha tão tênue localizada entre a construção e percepção do eu diferente do outro, e a construção de um eu totalmente individualista e intolerante a frustrações futuras (MAHONEY; ALMEIDA, 2005), considerando sempre os aspectos para além da sala de aula, citados por Dantas (2019) como fortes influências na resolução dos conflitos ao longo do desenvolvimento humano.

Na fase categorial que ocorre aos 6 anos e se estende até os 11, com a diferenciação do eu e o outro mais definida, o sujeito ainda que a sua maneira, começa a organizar o mundo em que vive, de forma que sua compreensão do mundo que a cerca é dada por esse caminho, percebendo as semelhanças e diferenças dos objetos e encaixando-os em categorias. Para Dantas (2019) Wallon indica nessa fase a obtenção da capacidade conceitual, junto ao primor das explicações, se abstendo lentamente da forma sincrética e causalidades ilógicas de pensar características da infância. Nessa fase, a criança está na transição para a alfabetização escolar, e é de suma importância que os professores tenham consideração pelos conhecimentos trazidos de casa dessas crianças, validando e revelando sentimentos que possam contribuir positivamente nesse processo de exploração e descoberta do mundo (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Na puberdade e adolescência a partir dos 11 anos de idade, o olhar volta para si, em uma incessante busca pela própria identidade e autonomia, no processo de ensino e aprendizagem é

indispensável que haja o acolhimento dessas necessidades do aluno, e até mesmo aproveitá-las em atividades que possam facilitar a demonstração e o debate dessas diferenças que eles insistem em mostrar e serem reconhecidos por tais, considerando é claro, os limites dessa individualidade, sem prejuízos no aspecto social desse sujeito (MAHONEY;ALMEIDA, 2005). Segundo Dantas (2019) é a segunda e última crise construtiva, na qual o adolescente precisa se reorganizar frente ao seu novo esquema corporal, com novas medidas e apelos, abrindo-se para novas discussões políticas, éticas e ideológicas, e elaborar a sua própria maneira de ocupar essas discussões. Nesse sentido, a pessoa passa a ter a difícil tarefa de equilibrar-se em ser um ser social, porém diferenciado do outro, e com menos auxílio do que teve nos primeiros conflitos durante o estágio de personalismo, exigindo grande atividade cognitiva.

Destarte o exposto, é possível perceber o quanto segundo a teoria de Wallon a atividade afetiva atua no decorrer da vida humana, e se faz necessária nas relações professor/aluno para a criação de um vínculo que possibilite um processo de ensino/aprendizagem satisfatório, entretanto, expressar afeto na sala de aula ainda é uma tarefa difícil para alguns professores, os quais presumem que podem perder o controle e a ordem da sala durante as aulas (HERCULANO, 2016). Dantas (2019) reitera que uma das possibilidades de explicação desse enorme temor do setor pedagógico de ter a afetividade caminhando junto com o ensino-aprendizagem, pode ser que apesar da afetividade não anular a atividade cognitiva, elas podem se sobrepor por determinados momentos, e o excesso dessa sobreposição pode gerar prejuízos ao indivíduo, isto é, a dificuldade de considerar as necessidades afetivas dos alunos de maneira equilibrada, sem que se dispense as outras formas indispensáveis do desenvolvimento humano como um todo, faz com que esses professores optem por condutas autoritárias, baseando a relação com os alunos em submissão, sem considerar a sua individualidade e inserir a afetividade nessa relação.

Sintetizando as informações coletadas e expostas acima, fica evidente o papel do (a) professor (a) enquanto mediador e ainda facilitador do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, tornando a motivação um aspecto de suma importância e presente nas três teorias descritas e comparadas acima que fundamentam este artigo. Outro ponto recorrente nas teorias consultadas, foi da inaceitabilidade de fragmentar o processo cognitivo dos aspectos afetivos do ser humano, no entanto, apesar de tanto as teorias mais primitivas quanto as mais atuais insistirem na tecla de que não se deve dissociar a afetividade da cognição e aprendizagem, as práticas observadas nas escolas durante o estágio revelam algumas contradições com a teoria, como as mais diversas situações em que as crianças eram rotuladas por inconvenientes porque desejavam expressar suas opiniões e experiências quando um tema com o qual

identificavam-se surgia nas aulas. Para explicar essas heranças dualistas, de que onde há cognição não há espaço para o afeto, buscamos explicações nos registros históricos desta problemática, os quais discutiremos a seguir.

4 A DICOTOMIZAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS E AFETIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Historicamente os filósofos contribuíram para uma concepção dualista que separa a razão da emoção, na qual o intelecto é inversamente proporcional ao teor que a dimensão afetiva interfere na vida do sujeito.

Segundo Barrencea (2011) o filósofo Nietzsche foi um grande crítico dessa visão dicotômica do ser, empregada desde Parmênides e Platão, segundo ele, não há sentido em entender o corpo separado da mente, o corpo era descartado no que diz respeito ao pensar, pois este implica sensações, emoções e sentimentos que o retira do campo racional hiper valorizado na época, colocando o sujeito propenso ao erro e a instabilidade iminente, paralelamente, valorizavam a mente, como a capacidade do pensar, e idealizando essa alma, como uma ligação idealista com um viés transcendental. Platão inclusive sugeriu o corpo como uma espécie de prisão da alma.

Na ótica nietzschiana, o corpo é um permanente jogo de forças, de instintos em relação; trata-se de uma luta entre afetos, sentimentos, entre impulsos que se encontram num constante embate, numa incessante mudança. O pensamento considerado racional, dito consciente, é apenas um resultado, um fruto desse jogo total de forças corporais inconscientes, não racionais. (BARRENCHEA, 2011, p.9)

Dessa forma, Nietzsche propõe um olhar contrário aos filósofos antecessores a ele, e ao invés da cisão dualista do ser humano em corpo e alma e corpo e mente, ele coloca o corpo como um fio condutor para a compreensão do ser humano, sendo a chave de acesso e estudo sobre as produções diversas desse ser e estar no mundo, lançando mão da concepção divina e transcendental da alma e do pensar (BARRENCHEA, 2011).

A partir disso, Leite (2012) diz que, além da cisão, existiu por muito tempo a hierarquização do racional sobre o emocional. Contudo, um modelo teórico mais adequado tem sido criado e melhor desenvolvido com os avanços teórico-científicos da área, trazendo à tona a concepção monista adotada e aceita atualmente pela comunidade científica, a qual consiste

em considerar corpo e mente, logo, afetividade e cognição, como aspectos fundidos e interdependentes para a compreensão e desenvolvimento do sujeito.

Piaget (1999) e Vigotsky (2001) podem ser considerados contribuintes de grande valor para a fundamentação dessa nova concepção, pois aproximam-se quando afirmam que analisar a cognição e a afetividade de forma dissociada é, de longe, uma conduta inexplicável, corroborando com o chileno Maturana (2002) ao afirmar que considerar o ser humano como estritamente racional é alinhar-se a uma cultura que nega as emoções, tapando os olhos frente ao contínuo entrelaçamento da razão e emoção constituintes do ser e viver humano no seu desenvolvimento.

Logo, as escolas tornam-se palcos para esse desenvolvimento, considerando que a partir dos 4 a 5 anos de idade as crianças passam boa parte do dia em uma instituição de ensino. Neste sentido, elenca-se a Psicologia Escolar como um potencial dispositivo para integrar essa construção de conhecimento, possibilitando uma atuação que valide os marcadores subjetivos para além da sala de aula, e que perceba na afetividade um aspecto facilitador de motivação e obtenção de conhecimentos. Em seguida, discutiremos as implicações históricas da Psicologia no contexto escolar e como ela pode contribuir hoje em dia na inserção da afetividade no ensino/aprendizagem para mudar as realidades percebidas nas escolas, que aparentemente ainda carregam heranças classificatórias e rígidas.

5 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Apesar dos registros históricos de uma Psicologia Escolar classificatória e higienista (MITJÁNS-MARTINEZ, 2005; ANDRADA, 2005), e da gradativa mudança de perspectiva teórica da especialidade, Andrada (2005) afirma que a escola com toda sua equipe multiprofissional, ainda resiste em abrir mão dessa concepção simplista, baseada em rótulos e dualismos, de alunos bons e capazes de aprender, e alunos ruins e desviantes que não querem estudar e que por isso precisam de acompanhamento psicológico.

Portanto, além das obrigações da Psicóloga Escolar elencadas por Gaspar e Costa (2011) consistidas em: realizar o mapeamento institucional percebendo as características históricas e culturais do ambiente; promover um espaço acolhedor para os alunos, familiares e funcionários da escola; e auxiliar nos trabalhos coletivos com a equipe pedagógica e em qualquer outra demanda que surja no processo de ensino/aprendizagem, para Antunes (2008) há ainda a precisão de reforçar continuamente a necessidade da Psicologia Escolar, e somente

ela, a partir da sua própria prática profissional, de superar o modelo clínico tradicional que desconsidera as relações grupais, conhecido erroneamente pelos outros profissionais como a única atuação da Psicologia nas escolas.

Contudo, a Psicologia Escolar como esfera profissional pautada nos fenômenos psicológicos relacionados ao processo de escolarização e as relações vigentes nas escolas, tem sua atuação imbricada nos aspectos subjetivos e afetivos constantemente, tornando a afetividade um proficiente dispositivo de trabalho da Psicóloga Escolar que enxergue a afetividade como cerne norteadora das relações na sala de aula (ANTUNES, 2008; GASPAR; COSTA, 2011). Vejamos então, como a prática profissional da Psicóloga pode ser orientada de maneira que considere e insira o afeto nas relações educacionais.

Além de práticas alinhadas entre reconhecer as necessidades e limitações do corpo docente e discente, a Psicologia Escolar pode articular a afetividade nos projetos pedagógicos construídos em conjunto com os demais profissionais da organização, incluindo e reforçando sua importância no encorajamento e motivação dos alunos e professores, considerado de extrema importância para um ensino/aprendizagem eficaz (LOURENÇO; PAIVA, 2010).

Sampaio et al. (2017) delineiam também como possibilidade metodológica, a estimulação de formações continuadas para os colaboradores da escola em conjunto com os alunos, de forma que instigue a identificação empática de um para com o outro, promovendo um espaço em que todos possam reconhecer, demonstrar e sentir afeto, auxiliando nas constituições afetivas de ordem individual e coletiva. Herculano (2016) concorda com a necessidade das formações continuadas e reitera que assim como os conhecimentos específicos de cada disciplina são atualizados constantemente, as relações também são, e que por vezes, são permeadas por conflitos que na sua maioria surgem por dificuldades de perceber suas próprias falhas e faltas, as quais na ausência de um espaço que proporcione o reconhecimento dessas incompletudes, a tendência é que os conflitos sejam cada vez mais inflamados e não resolvidos.

Contudo, Sampaio et al. (2017) reiteram que a profissional da Psicologia inserida no campo educacional, deve se imbricar nos processos, compreendendo que a posição de Psicóloga não a exime das suas disposições afetivas internas, e assim como deve intervir para que os colegas não renunciem a afetividade na sala de aula, esta deve pautar suas intervenções no mesmo sentido, considerando a necessidade de um vínculo bem estabelecido para com a equipe para que haja envolvimento com as atividades propostas. Dessa forma, a partir das possibilidades de atuação mencionadas acima, espera-se que a Psicologia Escolar possa enfrentar os obstáculos frutos de heranças históricas da Psicologia e da Filosofia, os quais já

perpetuam a atuação desses profissionais por décadas e são mais do que necessárias mudanças efetivas nessa prática conforme evidenciamos em nossa revisão de literatura a partir dos pressupostos de Piaget, Vigotsky e Wallon, e de autores mais atuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de um histórico de distorções terminológicas e epistemológicas, a afetividade tem ganhado espaço nas pesquisas científicas, tanto pelo olhar interdisciplinar considerando a psicologia, quanto pela visão específica e técnica dessa área, ainda que esta seja de forma lenta e gradual (GASPAR; COSTA, 2011). Para tanto, considera-se a iniciativa e contribuição teórica de autores clássicos como Piaget, Vigotsky e Wallon de suma importância para a mudança estrutural desses paradigmas.

Todos os autores mencionados contribuíram teoricamente para uma nova forma de lidar com os fenômenos da existência humana no contexto escolar, Sendo Piaget de forma mais tímida, mas que inquestionavelmente se alinha a Vigotsky e Wallon no que diz respeito à indissociabilidade da cognição com a afetividade, bem como da utilização do afeto como facilitador para o surgimento da necessidade e motivação, marcadores fundamentais para que se dê o ensino/aprendizagem. Já Vigotsky e Wallon se atravessam em maior escala devido a base marxista de suas teorias, e a oposição a outras teorias biologicistas e mecanicistas que vigoravam no século XX (ALENCAR; FRANCISCHINI, 2016). A partir das contribuições desses teóricos fundamenta-se a adoção da concepção monista citada por Leite (2012), na qual a afetividade e a cognição passam a ser vistas de forma total dentro dos processos, e não mais em partes separadas, permitindo assim, a inserção da Psicologia dentro das escolas como uma ciência responsável por lidar com os fenômenos subjetivos e relacionais referentes à realidade escolar (ANTUNES, 2008).

Apesar da teoria disposta pela Psicologia Educacional ter apresentado novos olhares para a prática escolar, armada não mais com testes psicológicos e medidores quantitativos dos alunos com potenciais satisfatórios ou não, mas de técnicas e métodos que possibilitem a união e empatia entre todos os envolvidos com o processo de ensino/aprendizagem, concluiu-se a partir das revisões da literatura e das observações realizadas durante o estágio, que a Psicologia Escolar não foge da realidade de um passado elitista e classificatório baseado nas heranças médicas psiquiátricas da Psicologia. Existem ainda alguns obstáculos historicamente impostos que permeiam a longa caminhada para um futuro nada utópico, mas que minimamente considere o ambiente escolar como um espaço facilitador e acolhedor, seja das dificuldades e

limitações ou de qualquer outro aspecto subjetivo que os alunos e professores apresentem e que podem influenciar nos processos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.; FRANCISCHINI, R. Psicologia e Educação: contribuições de Vigotski e Wallon. In: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (Org.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP, 2016. p. 38-53.

ARANTES, V. A. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K; TRENTO, D.; REGO, T. (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ANDRADA, E. G. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia, reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 196-199, ago. 2005.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Educacional e Escolar: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul. /dez. 2008.

BARCELOS, V. Por uma ecologia da aprendizagem humana: o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano 29, n. 3, p. 581-597, dez. 2006.

BARRENECHEA, M. A. Nietzsche: Corpo e subjetividade. **O percebejo online**. Rio de Janeiro, v. 03, n. 2, p. 1-18, dez. 2011.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. A psicologia do desenvolvimento. In: _____. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13º ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRIDI, C. **Psicologia da educação II**. 1 ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2017.

CAVALCANTE, R. M. S. **Henri Wallon, afeto e aprendizagem: um percurso teórico**. Orientadora: Karin Hellen Kepler Wondracek. 2018. 58 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST., São Leopoldo, 2018.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019. p. 131-152.

DOURADO, I. C. P.; PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, ago. 2012.

GASPAR, F. D. R.; COSTA, T. A. A Afetividade e Atuação do Psicólogo Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.121-129, jun. 2011.

HERCULANO, Márcia C. A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In: FRANCISCHINI, Rosângela.; VIANA, Meire Nunes (Org.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP, 2016. p. 157-174.

SAMPAIO, Ana Beatriz Almeida et al. Processos Afetivos na Relação Professor e Aluno: reflexões sobre a mediação do psicólogo escolar. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 54-62, abr. 2018.

SOUZA, M.T.C.C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V.A. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.p. 89-108.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 356-368, dez. 2012.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, agosto. 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoção e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MITJÁNS-MARTINEZ, A. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009.

MITJÁNS-MARTINEZ, A. Práticas emergentes em Psicologia Escolar. In _____. **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

NEVES R. A.; DAMIANI M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UniRevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, abril, 2006.

OLIVEIRA, M.K. O problema da afetividade em Vigotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019. p. 115-130.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **FACEVV**. n. 2, p. 22-35. 2009.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINO, A. S. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, p. 32-43, mar. 1991.

RABELO, J. S.; BARGUIL, P. M. As contribuições da neurociência afetiva para a compreensão docente sobre aprendizagem da criança. In: ANDRADE, F. A. de; CHAVES, F. M.; BARGUIL, P. M. (Org.). **Docência: prática e práxis**. Curitiba: Appris, 2019. p. 161-176.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREM, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**, São Paulo: Atlas, 2003. p. 76-97.

REGO, T. C. A cultura torna-se parte da natureza humana. In: _____. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 37-84.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, SP, v. 27, n. 3, p. 403-412. Set. 2010.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-248, dez. 2003.

TREVISO, V. C. **As relações sociais para Jean Piaget: Implicações para a educação escolar**. Orientador: José Luís Vieira de Almeida. 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2013.

VIGOTSKY, S. L. O problema e o método de investigação. In: _____. **A construção do pensamento e linguagem**. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 1-18.