



## **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação [\[1\]](#)**

**Valéria Amorim Arantes [\[2\]](#)**

Pensar e sentir são ações indissociáveis. Esta é a idéia que tentaremos imprimir e defender ao longo do texto, tendo como preocupação central transpô-la para o campo educacional. E o faremos expondo algumas reflexões acerca do papel da afetividade no funcionamento psicológico e na construção de *conhecimentos cognitivo-afetivos*.

O leitor ou leitora podem estar se perguntando: por que *conhecimentos cognitivo-afetivos*? Haveria conhecimentos exclusivamente cognitivos ou exclusivamente afetivos? A essa segunda pergunta poder-se-ia responder *sim* ou *não*. Se a resposta for *sim*, tratar-se-á de uma concepção centrada na justaposição dicotômica entre cognição e afetividade, embasada no princípio de que a razão e as emoções constituem dois aspectos diferenciados no raciocínio humano. Ao contrário disso, se a resposta for *não*, conceber-se-á a intrínseca relação entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano. Assumimos a segunda perspectiva, daí o emprego da expressão *conhecimentos cognitivo-afetivos*, e duas razões nos levam a tal posição.

A primeira é de cunho psicológico: não corremos o risco de sermos interpretados a partir de crenças arraigadas em nossa cultura, que consideram a inteligência e a afetividade dicotômicos e/ou

separados, no processo de construção do conhecimento. Ao contrário, acreditamos que o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Talvez nos faltem em nossas linguagens cotidiana e acadêmica expressões como "conhecimento sentido" ou - porque não? - , "sentimento conhecido".

Em decorrência desse primeiro aspecto, no campo educacional, aparece uma segunda razão que nos leva a rechaçar a divisão histórica e culturalmente estabelecida entre os "saberes racionais" e os "saberes emocionais". Se os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade não constituem universos opostos, não há nada que justifique prosseguirmos com a idéia de que existem saberes essencialmente ou prioritariamente vinculados à racionalidade ou à sensibilidade. Posto dessa maneira, a indissociação entre pensar e sentir nos obriga a integrar nas explicações sobre o raciocínio humano as vertentes racional e emotiva dos conceitos e fatos construídos. Partimos da premissa de que no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam "latentes" seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

Apresentadas tais razões, já adentramos no objeto do presente texto: refletir sobre o tema da afetividade nos contextos psicológico e educacional.

### **Um pouco de história**

Vários foram os pensadores e filósofos que, desde a Grécia Antiga, postularam uma suposta dicotomia entre razão e emoção. Quando Platão definiu como virtude a liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento,

considerado, por ele, um valor universal e ligado à imutabilidade das formas eternas (Silva, 2002), e quando Descartes criou a tão conhecida e famosa afirmação na história da filosofia - "Penso, logo existo"-, sugeriam a possibilidade de separação entre razão e emoção ou, o que seria mais adequado, assumiram implicitamente uma hierarquia entre tais instâncias do raciocínio humano, em que o pensamento tem valor de excelência.

Nessa mesma direção, Immanuel Kant, na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1786), nos advertiu sobre a impossibilidade do encontro entre razão e felicidade, quando afirmou que "quanto mais uma razão cultivada se consagra ao gozo da vida e da felicidade, tanto mais o homem se afasta do verdadeiro contentamento". Afirmou também que se Deus tivesse feito o homem para ser feliz não o teria dotado de razão. Esse filósofo considerava, ainda, as paixões como "enfermidades da alma". Tais reflexões denotam, também, como Kant estabelecia uma hierarquia entre a razão e as emoções.

Longe de terem sido esquecidas, essas premissas da filosofia permanecem vivas até os dias atuais, muitas vezes traduzidas sob metáforas que ouvimos freqüentemente na vida cotidiana: "não aja com o coração", "coloque a cabeça para funcionar", "seja mais racional". Nessa perspectiva, parece-nos que para uma pessoa tomar decisões corretas é necessário que ela se livre ou se desvincule dos próprios sentimentos e emoções. Fica a impressão de que, em nome de uma *resolução sensata*, deve-se desprezar, controlar ou anular a dimensão afetiva.

Na história da psicologia, o cenário parece não ser muito diferente. Por influência evidente da filosofia, de onde surgiram, durante muitas décadas as teorias psicológicas estudaram separadamente os processos cognitivos e afetivos. Seja por dificuldade em estudá-los de forma integrada, seja por crença dos psicólogos e cientistas que se

debruçaram sobre a temática, tal separação parece ter nos conduzido a uma visão parcial e distorcida da realidade, com reflexos nas investigações científicas e no modelo educacional ainda vigente. Os cientistas comportamentais, por um lado, ao centrarem seus estudos apenas nos comportamentos externos dos sujeitos - e, portanto, relegando a um segundo plano experiências mais subjetivas, como a das emoções -, e algumas concepções cognitivistas que buscam compreender o raciocínio humano apenas em sua dimensão semântica ou por meio de formalizações puramente lógicas, são exemplos desse modelo. Por outro lado, e de forma também distorcida, podemos entender algumas teorias que privilegiam os aspectos afetivos e/ou inconscientes nas explicações dos pensamentos humanos, dedicando um papel secundário aos aspectos cognitivos.

Tanto no campo da psicologia quanto no campo da neurologia, algumas perspectivas teóricas e científicas questionam os tradicionais dualismos do pensamento ocidental, apontando caminhos e hipóteses que prometem inovar as teorias sobre o funcionamento psíquico humano, na direção de integrar dialeticamente cognição e afetividade, razão e emoções.

### **Novas compreensões sobre o funcionamento psíquico humano**

Um primeiro autor que podemos citar como tendo questionado as teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados foi o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Em um trabalho publicado a partir de um curso que ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris) no ano acadêmico de 1953-54, "*Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*", o autor nos advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras. Ele postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto

cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade.

De acordo com Piaget, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos de adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no *interesse pelo objeto novo* (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno).

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. Ele explica esse processo por meio de uma metáfora, afirmando que “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro mas não modifica sua estrutura”(ibidem.,p.5). Ou seja, existe uma relação intrínseca entre a gasolina e o motor (ou entre a afetividade e a cognição) porque o funcionamento do motor, comparado com as estruturas mentais, não é possível sem o combustível, que é a afetividade.

Na relação do sujeito com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo, existe uma energia que direciona seu interesse para uma situação ou outra, e a essa energética corresponde uma ação cognitiva que organiza o funcionamento mental. Nessa linha de raciocínio, diz Piaget, “é o interesse e, assim, a afetividade que fazem com que uma criança decida seriar objetos e quais objetos seriar” (ibidem.,p.10). Complementando, todos os objetos de conhecimento são simultaneamente cognitivos e afetivos, e as pessoas, ao mesmo tempo que são objeto de conhecimento, são também de afeto.

No transcorrer de seu trabalho, Piaget incorpora um outro tema na relação entre a afetividade e a

cognição, que são os valores. Ele considera os valores como pertencentes à dimensão geral da afetividade no ser humano e afirma que eles surgem a partir de uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas. Eles surgem da projeção dos sentimentos sobre os objetos que, posteriormente, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, vão sendo cognitivamente organizados, gerando o sistema de valores de cada sujeito. Os valores se originam, assim, do sistema de regulações energéticas que se estabelece entre o sujeito e o mundo externo (desde o nascimento), a partir de suas relações com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo.

O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) também tematizou as relações entre afeto e cognição [3], postulando que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração. Reconhecendo as bases orgânicas sobre as quais as emoções humanas se desenvolvem, Vygotsky buscou no desenvolvimento da linguagem - sistema simbólico básico de todos os grupos humanos -, os elementos fundamentais para compreender as origens do psiquismo.

Produto e expressão da cultura, a linguagem configura-se, na teoria de Vygotsky, como um lugar de constituição e expressão dos modos de vida culturalmente elaborados. A linguagem forneceria, pois, os conceitos e as formas de organização do real. Em suma, "um modo de compreender o mundo, se compreender diante e a partir dele e de se relacionar com ele". (In: Oliveira, Ivone M., 2000).

Vygotsky explicita claramente sua abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. Afirma ele que (1996):

"A forma de pensar, que  
junto com o sistema de

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

Marta Kohl de Oliveira (1992), numa explanação acerca da afetividade na teoria de Vygotsky, salienta que o autor soviético distinguia, no significado da palavra, dois componentes: o "significado" propriamente dito (referente ao sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra) e o "sentido" (referente ao significado da palavra para cada pessoa). Neste último, relacionado às experiências individuais, é que residem as vivências afetivas. Em tal sentido, a autora afirma que "no próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano".

Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico e psicólogo francês, reconhecendo na vida orgânica as raízes da emoção, nos trouxe, também, contribuições significativas acerca da temática. Interessado em compreender o psiquismo humano, Wallon se debruçou sobre a dimensão afetiva, criticando vorazmente as teorias clássicas contrárias entre si, que concebem as emoções ou como reações incoerentes e tumultuadas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético. Criticando

tais concepções, pautadas, a seu ver, numa lógica mecanicista e linear, Wallon rompe com uma visão valorativa das emoções, buscando compreendê-las a partir da apreensão de suas funções, e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

Assim como Piaget e Vygotsky, Wallon mostrou, em seus escritos, compartilhar da idéia de que emoção e razão estão, intrinsecamente, conectadas (1986):

"A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela."

Na perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, o autor admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predominam a inteligência.

Após um período inicial em que se destacam as necessidades orgânicas da criança, Wallon identifica um outro período - aproximadamente a partir dos seis meses -, em que a sensibilidade social começa a se configurar. Esta etapa vai sendo superada à medida que os processos de diferenciação - entre si e o outro -, vão se tornando cada vez mais elaborados. Assim, considera o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social. Para tal, as emoções vão se subordinando cada vez mais às funções mentais. Em suma, a afetividade reflui para dar espaço à atividade cognitiva. Vale a pena recorrermos a uma afirmação de Heloisa Dantas (1990), estudiosa da obra de Wallon, que parece ilustrar a relação entre emoção e razão, posta pelo autor: "A razão nasce da emoção e vive da sua morte." Ou, como afirmou Galvão (1995): "é uma relação de filiação e, ao mesmo tempo, de oposição."

A preocupação em superar as tradicionais dicotomias entre razão e emoções e entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psíquico humano pode ser identificada também em estudos mais recentes, no campo da neurologia.

Nessa perspectiva, o neurologista Antônio R. Damásio, em sua notável obra *O erro de Descartes* (1996), postula a existência de uma forte interação entre a razão e as emoções, defendendo a idéia de que os sentimentos e as emoções são uma percepção direta de nossos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência.

Damásio identificou, no acompanhamento de pacientes com lesões cerebrais - especialmente pré-frontais -, características comuns. Dentre elas, uma significativa redução das atividades emocionais. Isso o levou a estabelecer relações entre áreas cerebrais, raciocínio e tomada de decisões e emoções. Afirmou ele:

"Parece existir um conjunto de sistemas no

cérebro humano  
consistentemente  
dedicados ao processo de  
pensamento orientado  
para um determinado  
fim, ao qual chamamos  
raciocínio, e à seleção de  
uma resposta, a que  
chamamos tomada de  
decisão, com uma ênfase  
especial no domínio  
pessoal e social. Esse  
mesmo conjunto de  
sistemas está também  
envolvido nas emoções e  
nos sentimentos e  
dedica-se em parte ao  
processamento dos sinais  
do corpo."

Para Damásio, a emoção e o sentimento assentam-se em dois processos básicos, que funcionam em paralelo: "o primeiro, a imagem de um determinado estado do corpo justaposto ao conjunto de imagens desencadeadoras e avaliativas que o causaram; e o segundo, um determinado estilo e nível de eficácia do processo cognitivo que acompanha os acontecimentos descritos no primeiro." Estabelecendo uma intrínseca relação entre os sentimentos e os modos cognitivos, postula ainda que "a essência da tristeza ou da felicidade é a percepção combinada de determinados estados corporais e de pensamentos que estejam justapostos, complementados por uma alteração no estilo e na eficiência do processo de pensamento."

Apontemos a essência do erro de Descartes, segundo Damásio:

"...a separação abissal  
entre o corpo e a mente,  
entre a substância  
corporal, infinitamente  
divisível, com volume,  
com dimensões e com

um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura ou funcionamento do organismo biológico para o outro."

Preocupado em articular as emoções com os processos cognitivos - "emoções bem direcionadas e bem situadas parecem constituir um sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode operar a contento" -, Damásio rompe também com a idéia cartesiana de uma mente separada do corpo. Como ele mesmo apontou, talvez a famosa frase filosófica - *Penso, logo existo*- devesse ser substituída pela anti cartesiana - *Existo e sinto, logo penso*.

Outro autor, ligado ao campo da neurologia, que também compartilha da premissa de que os processos cognitivos e os processos afetivos são indissociáveis é Joseph LeDoux. Segundo LeDoux (1993;1999), o sistema da amígdala ministra a memória emocional inconsciente, enquanto o hipocampo proporciona a memória consciente de uma experiência emocional. Sendo assim, o autor postula que os sentimentos e os pensamentos conscientes são parecidos e que ambos são gerados por processos inconscientes, e que a influência das emoções sobre a razão é maior do que a da razão

sobre as emoções. Para ele, ambas as memórias "se unem em nossa experiência consciente de um modo tão imediato e rigoroso que não podemos analisá-la minuciosamente mediante a introspeção". Mas voltemos, então, para o campo da psicologia.

O psicoterapeuta americano Greenberg (1993;1996) também nos adverte sobre a intrínseca relação entre cognição e emoção quando se refere aos chamados *esquemas emocionais*: "...não baseiam-se unicamente na emoção, implicam uma síntese complexa de afeto, cognição, motivação e ação, que proporciona a cada pessoa um sentido integrado dele ou dela mesma e do mundo, assim como também um significado subjetivamente sentido". Para Greenberg, enquanto a emoção nos sinaliza a respeito do que está nos afetando e estabelece a meta para que possamos alcançá-la, a cognição nos ajuda a dar sentido à nossa experiência, assim como a razão nos ajuda a imaginar o melhor modo de alcançarmos a meta. Como Damásio e LeDoux, Greenberg parece compartilhar da tese de que o afetivo estabelece os problemas para que o cognitivo os resolva.

É impossível não fazermos referência, ainda, à perspectiva de Howard Gardner e de sua equipe da Universidade de Harvard, muito em voga nos dias atuais, que, partindo do pressuposto de que o ser humano desenvolve diferentes funções intelectuais, apregoa a idéia das "inteligências múltiplas", contrapondo-a à da inteligência como uma função única. Sem entrarmos no mérito da quantificação da inteligência [4] posta por tal enfoque, parece-nos relevante o paradigma colocado por estes estudiosos que pressupõe a substituição da percepção simplista do ser humano, por uma visão de que as pessoas são dotadas de ampla diversidade de competências e linguagens. Gardner postula que a inteligência é uma atitude que se expressa por meio de sistemas simbólicos diferentes, e isso supõe uma clara ruptura com a idéia de inteligência como entidade única e abstrata. Dentro dessa linha, salientamos, especialmente, o grande impacto e sucesso obtido pelo trabalho de Daniel Goleman,

intitulado *Inteligência emocional*. Embora não estejamos de acordo com os pressupostos teóricos e epistemológicos desses autores, reconhecemos a importância que seus estudos vêm tendo na mudança dos paradigmas científicos que procuram ressignificar o papel das emoções no raciocínio humano.

Um autor que também aponta, em seu recente trabalho, para a conexão entre os aspectos afetivos e cognitivos é o holandês Nico Fridja (Fridja et al. 2000). Ele o faz postulando, especificamente, a forte influência que as emoções exercem sob as crenças. Salienta que, enquanto o pensamento racional não é suficiente para a ação, as emoções induzem as pessoas a atuarem de uma determinada maneira. Em suma, os sentimentos estão apoiados pelas crenças, e as crenças pelos sentimentos.

Entre todos esses enfoques que questionam a dicotomia historicamente posta entre razão e emoções e entre cognição e afetividade, podemos incluir a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno, Sastre, Bovet, Leal, 1998), segundo a qual o sujeito elabora e organiza sínteses complexas de significados a partir de processos afetivos e cognitivos.

Os modelos organizadores são conjuntos de representações mentais que as pessoas realizam em situações específicas e que as levam a compreender a realidade e a elaborar seus juízos e suas ações. Construídos não somente a partir da lógica subjacente às estruturas de pensamento, os modelos organizadores do pensamento comportam os desejos, sentimentos, afetos, representações sociais e valores de quem os constrói. Tal referencial teórico procura, pois, demonstrar como os aspectos cognitivos e afetivos se articulam de maneira dialética no funcionamento psíquico.

**Aspectos cognitivos e afetivos presentes na organização do pensamento**

Fundamentando-nos na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e em seus pressupostos realizamos um trabalho de investigação (Arantes, V., 2000), que nos permitiu adentrar no estudo acerca da correlação entre os aspectos afetivos e cognitivos subjacentes ao funcionamento psíquico. Pudemos identificar como as pessoas pensam e analisam uma determinada situação de acordo com seus estados emocionais. Optamos por um caminho metodológico em que nossa amostra de pesquisa foi dividida em três grupos distintos de docentes, sendo cada um deles induzido a experienciar um determinado estado emocional antes de solicitado a resolver uma situação-problema. Enquanto no primeiro grupo, denominado positivo, foi solicitado aos docentes que recordassem, escrevessem, comentassem e dramatizassem uma experiência pessoal na qual se sentiram satisfeitos e felizes por terem ajudado alguém, no segundo, denominado negativo, a mesma atividade solicitada esteve centrada numa experiência negativa. Tratava-se, pois, de solicitar que recordassem uma situação, vivida por eles, em que se sentiram insatisfeitos e infelizes por não poderem ajudar alguém. Com o terceiro grupo, denominado neutro, não foi realizada nenhuma atividade prévia à coleta de dados. Nós o denominamos grupo *neutro* apenas por esta razão, o que não significa que esses sujeitos estivessem *emocionalmente neutros*.

Escolhemos uma situação dilemática relacionada a conteúdos de natureza moral para essa investigação por ser de entendimento corrente que alguns conteúdos morais solicitam, implicitamente, a articulação entre os aspectos cognitivos e afetivos durante o raciocínio. Assim, apresentamo-lhes um conflito ligado a uma temática que faz parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras e que mobiliza a preocupação daqueles que ali trabalham: o consumo de drogas pelos alunos e alunas. Pedimo-lhes que opinassem sobre os sentimentos, pensamentos e desejos de uma professora, ao flagrar um aluno fumando maconha durante o horário de aula.

Os resultados obtidos nessa investigação (Arantes, V., 2000; 2001) mostraram que um mesmo conflito pode receber tratamentos diferentes e antagônicos, dependendo do estado emocional prévio do sujeito que o enfrenta. Enquanto o grupo positivo encarou o aluno drogado como uma pessoa boa e com um futuro promissor, o grupo negativo o viu como uma pessoa problemática, perigosa e, portanto, indesejável. Enquanto o grupo positivo apresentou em suas respostas diferentes formas de ajudar o aluno, o grupo negativo apontou, como melhor forma de resolver o conflito enfrentado, excluí-lo da instituição escolar.

Os resultados dessa investigação parecem nos dizer que, quando estamos felizes, preparamos nossas "cabeças" para analisarmos e compreendermos as necessidades e problemas dos demais, elaborando estratégias de ação mais solidárias e generosas. Os mesmos resultados nos indicam também que os estados emocionais influenciam nossos pensamentos e ações tanto quanto nossas capacidades cognitivas. Assim, ao sermos solicitados a resolver problemas, a forma como organizamos nosso raciocínio parece depender tanto dos aspectos cognitivos quanto dos aspectos afetivos presentes durante o funcionamento psíquico, sem que um seja mais importante que o outro.

Finalizando o quadro até aqui esboçado, ficamos com a certeza de que não devemos mais admitir as polarizações entre o campo da racionalidade e da afetividade presentes nas explicações do funcionamento psíquico. O comportamento e os pensamentos humanos se sustentam na indissociação - de forma dialética -, de emoções e pensamentos, de aspectos afetivos e cognitivos. As emoções não são obstáculos a serem evitados, como sugerem algumas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas. Nas interações com o meio social e cultural criamos sistemas organizados de pensamentos, sentimentos e ações que mantêm entre si um complexo entrelaçado de relações. Assim como a organização de nossos pensamentos

influencia nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar. Assim, acreditamos que pensar e sentir são ações indissociáveis.

### **No cenário da educação: a busca por uma escola diferente**

*"Nenhum ser humano  
nunca nasceu com  
impulsos agressivos ou  
hostis e nenhum se  
tornou agressivo ou  
hostil sem aprendê-lo."*

*Ashley Montagu*

A discussão esboçada na primeira parte nos traz a certeza de que necessitamos construir um sistema educativo que supere a clássica contraposição entre razão e emoção, cognição e afetividade, e que rompa com uma concepção - por nós tão conhecida -, que atribui ao desenvolvimento do intelecto, dos aspectos cognitivos e racionais, um lugar de destaque na educação, relegando os aspectos emocionais e afetivos de nossa vida a um segundo plano. Assim é que a educação tradicional e os currículos escolares, ao trabalharem de maneira puramente cognitiva a matemática, a língua, as ciências, a história, etc., acabam por priorizar apenas um desses aspectos constituintes do psiquismo humano, em detrimento do outro (ou dos outros).

Para discorrermos sobre a dimensão afetiva no campo da educação, vislumbramos a possibilidade de reflexão sob duas perspectivas diferentes, inter-relacionadas e complementares: a do desejo, aqui entendida apenas em sua dimensão motivacional, de interesse; e a dos sentimentos e afetos como objetos de conhecimento. Mesmo reconhecendo a importância da motivação e dos interesses como uma dimensão essencial da afetividade na vida psíquica e para a educação, no fundo tal perspectiva costuma ficar presa a uma visão dicotômica que

reduz o papel dos sentimentos e emoções a uma energética. Vamos, no presente texto, nos dedicar apenas à segunda perspectiva.

Acreditamos poder avançar as discussões que apontam para a articulação das relações intrínsecas entre cognição e afetividade, no campo da educação, se incorporarmos no cotidiano de nossas escolas o estudo sistematizado dos afetos e sentimentos, encarados como objetos de conhecimento. Defendemos a idéia de que tais conteúdos relacionados à vida pessoal e à vida privada das pessoas podem ser introduzidos no trabalho educativo, perpassando os conteúdos de matemática, de língua, de ciências, etc. Assim, o princípio proposto é de que tais conteúdos sejam trabalhados na forma de projetos que incorporem de maneira transversal e interdisciplinar os conteúdos tradicionais da escola e aqueles relacionados à dimensão afetiva [\[5\]](#).

Um bom caminho para a promoção de tal proposta é lançar mão do emprego de técnicas de resolução de conflitos no cotidiano das escolas, principalmente se os conflitos em questão apresentarem características éticas que solicitem aos sujeitos considerar ao mesmo tempo os aspectos cognitivos e afetivos que caracterizam os raciocínios humanos.

Para justificar tais princípios nos pautamos em idéias como as de Moreno (2000), especialmente quando afirma que: "os suicídios, os crimes e agressões não têm como causa a ignorância das matérias curriculares, mas estão freqüentemente associados a uma incapacidade de resolver os problemas interpessoais e sociais de uma maneira inteligente." A autora nos leva a refletir sobre o fato de que os conteúdos curriculares tradicionais servem - mesmo que não somente -, para "passar de ano", ingressar na universidade, mas parecem não nos auxiliar a enfrentar os males de nossa sociedade ou os conflitos de natureza ética que vivenciamos no cotidiano.

Se recorrermos à epígrafe utilizada anteriormente, em que Montagu afirma que nenhum ser humano torna-se agressivo ou hostil sem aprendê-lo, temos de admitir que, se vivemos momentos de intensa violência, em algum momento da história, tal violência foi, por nós, construída, aprendida. As relações e os conflitos interpessoais do cotidiano, com os sentimentos, pensamentos e emoções que lhes são inerentes, exigem de nós auto conhecimento e um processo de aprendizagem para que possamos enfrentá-los adequadamente.

Apesar de os conflitos acontecerem continuamente em nossas vidas, nossa sociedade parece vê-los sempre de forma negativa e/ou destrutiva. Diante de um conflito vivido, por exemplo, entre dois irmãos ou irmãs, a conduta do pai ou da mãe normalmente contempla a idéia de que extingui-lo é a melhor forma de resolvê-lo. Nesse sentido, é comum argumentarem que o melhor é que façam "as pazes" e voltem a ser amigos(as), como eram antes do início da situação conflitiva. Em suma, o conflito é visto como algo desnecessário, que viola as normas sociais e que, portanto, deve ser evitado.

Em outro sentido, Johnson e Johnson (1995) afirmam que: "o que determina que os conflitos sejam destrutivos ou construtivos não é sua existência, mas sim a forma como são tratados". Para esses autores, as escolas que desprezam os conflitos os tratam de forma destrutiva e aquelas que os valorizam os tratam de forma construtiva. Assim, os conflitos tratados construtivamente podem trazer resultados positivos, melhorando o desempenho, o raciocínio e a resolução de problemas.

Estamos de acordo com esses autores e acreditamos que uma escola de qualidade deve transformar os conflitos do cotidiano em instrumentos valiosos na construção de um espaço autônomo de reflexão e ação, que permita aos alunos e alunas enfrentarem, autonomamente, a ampla e variada gama de conflitos pessoais e sociais. Sentimo-nos encorajadas a investir na reorganização curricular

da escola, para que seja um lugar onde, de forma transversal, se trabalhem os conflitos vividos no cotidiano.

Nesta perspectiva, consideramos, por um lado, que os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia a dia [6]. *Grosso modo*, tratar-se-á de desenvolver uma postura analítica perante sentimentos e valores.

A título de ilustração, descreveremos, brevemente, uma atividade realizada por uma professora de ensino fundamental, desenvolvida sob nossa orientação, que demonstra como é possível promover a educação dos sentimentos e emoções em uma perspectiva transversal e interdisciplinar, por meio de técnicas de resolução de conflitos. Ela iniciou a atividade solicitando que seus alunos e alunas relatassem situações por eles experienciadas, que lhes tivessem causado intensa tristeza e/ou insatisfação. Depois de alguns voluntários apresentarem seus relatos, foi solicitado a todos os alunos e alunas, individualmente, que registrassem a situação recordada por meio de desenhos e/ou escrita, contemplando os sentimentos, pensamentos e desejos vividos naquela situação. Os temas mais freqüentes no grupo foram: agressão física e psíquica dos maridos ou companheiros (pais das crianças) contra as mulheres (mães das crianças); a morte (roubos seguidos de assassinatos e vítimas do HIV); conflitos interpessoais que envolviam bens materiais. Após o registro individual a professora solicitou que aqueles que quisessem mostrassem o desenho feito, o texto escrito e comentassem sobre a situação.

Na seqüência, solicitou aos alunos e alunas que buscassem formas de solucionar o conflito

apresentado, com o objetivo de levá-los a refletir sobre a forma como haviam atuado no passado e como atuariam hoje, caso revivessem o mesmo conflito. As crianças elaboraram soluções de diferentes naturezas: organizar uma festa, dar-se um presente, rezar, ressuscitar a pessoa falecida, conversar com amigos, chorar, dentre outras. Após escreverem e desenharem as estratégias de atuação ante o conflito vivido, abriu-se novamente o espaço para reflexão em grupo, quando a professora e alunos(as) tiveram oportunidade de apresentarem questionamentos quanto à eficácia ou não das soluções elaboradas, bem como dos sentimentos, valores e pensamentos subjacentes a cada uma delas.

Após este trabalho inicial, quando os alunos e alunas tiveram a oportunidade de se expressarem e discutirem com o grupo suas idéias acerca dos conflitos vividos, desenvolvendo não só a percepção e tomada de consciência dos sentimentos e emoções, como também sua capacidade dialógica e cognitiva, várias atividades foram elaboradas e realizadas, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento "científico" como instrumentos para a formação desses alunos e alunas. Assim, foram desenvolvidas atividades como: expressão oral e corporal dos sentimentos; produção de textos, classificação e seriação das causas dos sentimentos negativos do grupo; a "localização" corporal dos sentimentos; história de vida; e a questão do consumismo compensando carências afetivas.

Com esse exemplo, nosso intuito foi o de ilustrar como a educação da afetividade pode e deve levar em consideração a vertente racional e emotiva dos conceitos e fatos que os alunos e alunas estão aprendendo, dispondo de um planejamento de atividades e técnicas que incluam e detalhem os conteúdos e objetivos curriculares específicos de cada uma delas.

Assim, sem abrir mão dos conteúdos tradicionais da escola, a professora em questão trabalhou conteúdos de natureza afetiva, entendendo-os como

objetos de conhecimentos para a vida dos estudantes, da mesma forma que a matemática e a língua são vistas como objetos de conhecimento a serem aprendidos. Resumindo, com esse tipo de proposta educacional, a escola entende que da mesma forma que os estudantes aprendem a somar, a conhecer a natureza e a se apropriar da escrita, é fundamental para suas vidas que conheçam a si mesmos e a seus colegas, e as causas e conseqüências dos conflitos cotidianos. Trabalhando dessa maneira, por meio de situações que solicitem a resolução de conflitos, a educação atinge o duplo objetivo de preparar alunos e alunas para a vida cotidiana, ao mesmo tempo que não fragmenta as dimensões cognitiva e afetiva no trabalho com as disciplinas curriculares.

A título de encerramento, recorreremos a uma afirmação de Moreno (1998): "Integrar o que amamos com o que pensamos é trabalhar, de uma só vez, razão e sentimentos; supõe elevar estes últimos à categoria de objetos de conhecimento, dando-lhes existência cognitiva, ampliando assim seu campo de ação." Trabalhar pensamentos e sentimentos - dimensões estas indissociáveis - requer dos profissionais da educação a disponibilidade para se aventurarem por novos campos de conhecimento e da ciência para darem conta, minimamente, de realizarem as articulações que a temática solicita. Eis uma nova e difícil empreitada, que exige coragem para enfrentarmos o desafio posto: buscar novas teorias e abrir mão de verdades há muito estabelecidas em nossa mente. Desafio salutar para o avanço da educação. De mais a mais, a recusa a este trabalho contribuirá para a consolidação do "analfabetismo emocional" na sociedade contemporânea.

Que não seja assim!

### **Bibliografia**

ARANTES, V. *Cognição, Afetividade e Moralidade*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.

ARANTES, V. & SASTRE, G. *Moralidad, Sentimientos y Educación*. Educar, Barcelona. (no prelo)

ARISTÓTELES. *Ética e Nicômano*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BUSQUETS, D. et al. *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1998.

DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, Antônio R. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FRIDJA, N. H.; MANSTEAD, A.; BEM, S. *Emotions and Beliefs. How Feelings Influence Thoughts*. Maison des Sciences de l'Homme. Cambridge: University Press, 2000.

FURTH, Hans G., *Conhecimento como desejo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

GARDNER, H. *Inteligences Múltiplas*. Barcelona: Paidós, 1993.

GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1995.

GREENBERG, L. S.; RICE, L.N.; ELLIOT, R. *Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Paidós, 1996.

JOHNSON, David W. & JOHNSON, Roger T. *Como reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1999.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. (tradução de Paulo Quintela). Lisboa: Edições 70, 1960.

LA TAILLE, Y. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. (Org) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

LEDOUX, J. E. *Emotional networks in the brain. Handbook on emotions*. New York: Guilford Press, 1993.

LEDOUX, J. E. *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta, 1999.

MONTAGU, A. et alli. *Hombre y agresión*. Barcelona: kairós, 1970.

MONTAGU, A. *La naturaleza de la agresividad humana*. Madri: Alianza, 1978.

MORENO, M. *Sobre el pensamiento y otros sentimientos*. Cuadernos de Pedagogia, Barcelona, 271, p. 12-20, 1998.

MORENO, M. et al. *Falemos de Sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO, M. et al. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Ivone M. *O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais*. Tese de

Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, 2001.

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

PIAGET, Jean. (1954) *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Annual Reviews, Palo Alto-CA, (ed.USA, 1981).

PIAGET, Jean. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 2001.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (col. Os Pensadores)

SASTRE, G. & MORENO, M. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa, 2002.

SILVA, N.P. *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2002.

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

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

---

[1] Publicado originalmente em OLIVEIRA, M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

[2] Psicóloga, doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona e professora da

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Publicações recentes: ARANTES, V. Cognição, afetividade e moralidade. São Paulo, Educação e Pesquisa, 26(2): 137-153, 2001; ARANTES, V. & SASTRE, G. Cognición, sentimientos y educación. Barcelona, Educar, v. 27, 2002.

varantes@usp.br

[3] Oliveira (1992) alerta-nos para o fato de Vygotsky ter nomeado de *funções mentais e consciência* o que chamamos de cognição. Salienta ainda que o termo *funções mentais* refere-se a processos como pensamentos, memória, percepção e atenção.

[4] As sete diferentes classes de inteligência propostas por Gardner são: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinética, interpessoal e intrapessoal.

[5] Para melhor compreensão dos conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade, ver Busquets, M. D. et al. *Temas transversais em educação*. São Paulo, Ática, 1998.

[6] Ver MORENO et al. *Falemos de sentimentos: a afetividade como tema transversal*. São Paulo, Moderna, 1999.

Fonte: <http://www.hottopos.com/index.html>