

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:

debates teóricos

Lilian Kelly Magalhães Teixeira Pina

Resumo: No campo educacional, o tema afetividade por muito tempo ficou em segundo plano, valorizando-se apenas o racional. Atualmente, ainda são poucas as pesquisas realizadas, porém pesquisadores brasileiros como Valéria Amorim Arantes (2003) e Ana Rita Silva Almeida (1999), entre outros, em diferentes vertentes teóricas, explicitam a importância da afetividade no aprendizado. A presente pesquisa buscará realizar um debate teórico a partir de três autores que abordaram o assunto: Henri Wallon (2007), Lev Vigotski (1998) e Antônio Damásio (1996). Conclui-se que, a partir de diferentes perspectivas teóricas, a afetividade não pode ser desvinculada da dimensão cognitiva, como postulam os modelos reducionistas e dualistas derivados do paradigma científico cartesiano-newtoniano. A articulação ocorre em nível biológico, psicológico e social, devendo ser pensada do ponto de vista da complexidade.

Palavras-chave: Afetividade. Educação. Aprendizagem.

As formas de aprendizagem e suas relações com a afetividade sempre me inquietaram. Em busca de maior compreensão sobre o objeto de pesquisa, a presente investigação se propõe a realizar um debate teórico a partir de três autores que abordaram a questão. Será explicada a relação entre afetividade e aprendizagem nas teorias de Henri Wallon (2007), Lev Vigotski (1998) e Antônio Damásio (1996).

A vida é permeada por adversidades que afetam emocionalmente os seres humanos, gerando momentos de frustrações, tristezas, angústias, auto-depreciação, entre outros. Ao mesmo tempo, sentimentos como amor, satisfação, prazer e boa auto-estima fazem parte do ser humano em sua complexidade.

Os problemas e dificuldades emocionais que a criança possui em sua vida fora da escola acabam por vezes sendo trazidos para o ambiente escolar. Um exemplo disso seria o caso de morte de algum parente, amigo ou animal de estimação, da separação dos pais e de violências domésticas. Algumas crianças não têm maturidade suficiente para superar essas dificuldades sozinhas. A escola não é local para se fazer terapia, mas os alunos chegam às instituições de ensino com problemas psicológicos que não podem ser negligenciados, para que não sejam desenvolvidos ou, pelo menos, para que sejam minimizados.

A escola é local onde a criança passa um longo período de sua vida, vivendo momentos felizes, mas também enfrentando cobranças, rejeições, inseguranças, seja na relação entre aluno e professor ou mesmo com os demais colegas, seja na forma de assédio moral ou mesmo bullying. Essas relações e experiências podem desencadear conflitos internos e externos que afetam o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. Segundo Ana Rita Silva Almeida (1999, p. 101):

A escola, um dos meios de influência externa, é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende a evolução da afetividade.

Quando a criança entra na escola, seu desenvolvimento tem outro rumo. Ela deixa de participar somente do seio familiar e se integra a um novo ambiente que possui novas pessoas e regras próprias. Mesmo assim, o indivíduo leva consigo tanto o conhecimento cognitivo como afetivo trazidos de outros contextos de relações. Segundo Almeida (1999, p. 13):

A criança quando vai para a escola, leva consigo tanto os conhecimentos já construídos, quando os prelúdios de sua vida afetiva. Tais aspectos se interpenetram dialeticamente, interagindo de maneira significativa sobre a atividade do conhecimento.

Como espaço social, a escola precisa compreender a complexidade do ser humano, que possui aspectos afetivos e cognitivos que dependem um do outro. Na educação se faz necessária a compreensão do ser humano completo, incluindo os aspectos cognitivos e afetivo-emocional. Cobra-se muito das crianças um empenho na escola que leve em consideração apenas um tipo de quociente de inteligência, o da inteligência lógica, da objetividade, do cálculo, da precisão matemática. As questões de ordem mais subjetiva e afetiva, como as inclinações artísticas, poéticas ou mesmo filosóficas, são deixadas para segundo plano. Segundo Aglael Luz Borges (2000, p. 57):

Por mais que se forje um discurso de valorização dos sistemas e, portanto, da complexidade do ato de raciocinar, continua difícil a operacionalização efetiva para vencer conceitos e preconceitos

em relação aos trabalhos mais motores, psicomotores, afetivos e intuitivos.

O ato de aprender é um fenômeno complexo que depende de condições sócio-culturais, orgânicas, afetivas e, entre outras, cognitivas. Por isso, há uma falácia nas teorias do aprendizado que desvinculam essas dimensões como esferas autônomas, como se verifica, por exemplo, no falso problema referente ao conflito entre vigotskianos e piagetianos. A teoria da complexidade, preconizada por Edgar Morin (1979), busca romper com as fragmentações e reducionismos que constituem traços do paradigma científico cartesiano¹. A complexidade sugere a importância das inter-relações entre todos os campos de conhecimento, articulando, inclusive, elementos aparentemente contraditórios, mas essencialmente antinômicos, como vida e morte, organização e desorganização, caos e cosmos, cultura e natureza, entre outros. Segundo José Aparecido Celorio e Sueli Ribeiro Comar (2010), o ser humano deve ser observado em conjunto, abordado suas várias dimensões, sejam afetivas, cognitivas, sociais ou imaginárias. Ao não dar importância a essa complexidade, ocorre a valorização de uma dimensão em detrimento da outra.

No desenvolvimento infantil, a família, os amigos, a escola e todos os outros que estão envolvidos no processo de socialização têm papel importante. A escola é palco dessas relações sociais, colaborando positiva ou negativamente para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Nesse contexto relacional, o professor, como sujeito mediador na produção do conhecimento, deve perceber a aprendizagem tanto em seu aspecto cognitivo quanto afetivo (ALMEIDA, 1999).

O primeiro contato com a vida escolar de uma criança é sempre difícil, pois é a primeira vez que se distancia da família e a maioria dos indivíduos não está preparada para lidar com a situação. Diante disso, qual seria o papel da escola? Deveria apenas ensinar ler, escrever e somar? A escola como espaço para a educação da criança deve promover e articular nos seus limites o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos como afetivos (ALMEIDA, 1999). Na contemporaneidade, no ambiente escolar existe o privilégio do aspecto cognitivo e, por vezes, as outras dimensões humanas são deixadas de lado.

¹ É válido ressaltar que, no presente texto, a complexidade seja referida como “teoria”, Morin não a concebe como sistema organizado e lógico de conceitos como os paradigmas científicos clássicos. Mesmo porque, segundo o autor (MORIN, 2003), as teorias devem comportar, também, elementos desorganizadores e não-lógicos para conseguir explicar os fenômenos complexos.

Segundo Fritjof Capra (2002), as representações de mundo na Europa e em outras civilizações antes do século XV eram orgânicas. O saber buscava a compreensão da ordem natural do universo que, em si, refletia o transcendental, buscando-se uma relação harmônica com o mundo. A partir do século XVI e XVII, houve uma mudança radical nesse imaginário:

A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituído pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna (CAPRA, 2002, p. 49).

Desde, pelo menos, o advento do discurso científico no século XVII, fundamentado no paradigma cartesiano-newtoniano, a emoção tem sido considerada como dissociada e oposta à racionalidade. Essa fragmentação encontra raízes no pensamento do filósofo francês René Descartes, segundo o qual corpo e mente estariam separados. Em “O Discurso do Método” (DESCARTES, 2006, p. 381 e 382), ele afirma:

[...] concebemos claramente o espírito, isto é, uma substância que pensa sem o corpo [...] sem uma substância extensa, [...] e, de outra parte, concebemos claramente, o corpo sem o espírito [...] logo o espírito e o corpo são realmente distintos.

O pensamento cartesiano elevou o conhecimento racional ao fundamento ontológico do ser, dissociando corpo e mente. Descartes ficou conhecido pela frase “Penso, logo existo”, definindo a razão como um dos fundamentos para o moderno discurso científico, como “pedra fundamental” da existência humana.

As proposições cartesianas, juntamente às de pensadores como Francis Bacon e Isaac Newton, tornaram-se elementos que compõem um modelo de conhecimento, o paradigma newtoniano-cartesiano, que modificou a visão da vida como um todo das sociedades ocidentais (KÖCHE, 1997). Concepções como a experimentação (o indutivismo experimental baconiano) e a superioridade da razão (o “cogito” cartesiano) sobre as dimensões espirituais e afetivas são traços desse paradigma. Os sentimentos têm sido vistos como algo negativo que atrapalharia a vida humana, compreendida na mecanicidade da razão ou do “homem máquina”.

No pensamento de Descartes, a existência de Deus não era negada. No entanto, os intérpretes de sua filosofia apropriaram-se principalmente dos aspectos mecanicistas de suas proposições, isto é, das concepções segundo as quais o universo seria uma máquina perfeita e a natureza funcionaria com leis mecânicas e que tudo poderia ser explicado dessa forma. Esse modelo orientou e continua orientando a ciência a partir do século XVII. Contudo, não se pode negar as contribuições cartesianas, já que Descartes buscou uma ruptura com o modelo teológico de conhecimento que tinha como base a Igreja e a fé. De qualquer forma, no contexto histórico do século XXI, os postulados do paradigma cartesiano precisam ser revistos para responder aos problemas contemporâneos.

As Influências do paradigma cartesiano também são observadas na educação, uma vez que as disciplinas escolares têm privilegiado a objetividade e o cognitivo. O modelo de escola tradicional divide as aulas em módulos como História, Ciências, Português e outras disciplinas em horários e conteúdos diferentes como se não houvesse nenhuma relação entre si, sendo ensinadas de forma fragmentada como propõe o pensamento cartesiano. Na perspectiva cartesiana, os sentimentos são vistos como negativos, uma vez que distorcem a realidade, não devendo apenas ser controlados, mas suprimidos.

Na cultura ocidental, não se deve deixar levar-se pelas emoções. É preciso pensar racional e friamente. Frases como “pensa com o cérebro e não com o coração” e “não se deixe levar pela emoção” são sintomas dessa forma de pensar. Na cultura racionalista, o campo educacional tem pouco espaço para a subjetividade, considerada fonte para a afetividade, oposta à objetividade que seria fundamentada na razão. No entanto, vários pesquisadores, como Antônio Damásio (1996), Valéria Amorim Arantes (2003), Ulisses F. Araújo (2003), Ana Rita Silva Almeida (1999), Marta Kohl de Oliveira e Teresa Cristina Rego (2003), mostram outro caminho para a racionalidade. Eles têm se interessado pelas relações entre afetividade e educação. A maior preocupação tem sido a ênfase excessiva ao racionalismo, marginalizando outros aspectos da vida humana. Além disso, a dicotomia razão/afeto passa a ser problematizada. A partir dessas discussões, será abordada a relação entre afetividade e cognição nas perspectivas de Wallon (2007), Vigotski (1998) e Damásio (1996).

Wallon foi médico, psicólogo, filósofo e político, mas sua maior dedicação foi às pesquisas sobre como ocorre o desenvolvimento de um recém-nascido em

direção à fase adulta. O autor elaborou uma teoria na qual a emoção é amplamente abordada, enfatizando que é “[...] a emoção que estabelece a ligação entre a vida orgânica e a vida psíquica [...]” (ALMEIDA, p. 28). Wallon defendia a educação integral com o intuito de promover a formação profissional e do caráter dos alunos, entendendo que deveria haver uma articulação entre a teoria e a prática e que a psicologia, juntamente com a pedagogia, poderia auxiliar na compreensão dos problemas educacionais.

Para compreender a maturação do indivíduo, Wallon partiu de pesquisas genéticas. Ele observa que ocorre o desenvolvimento de duas grandes funções mentais durante o processo: a inteligência e a afetividade, que afetam no desenvolvimento da personalidade. “A inteligência não se desenvolve sem afetividade e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários.” (ALMEIDA, 1999, p. 29). Tratam-se de fatores interdependentes: ora oscila o afetivo, ora o cognitivo. Apesar disso, em sua gênese, segundo o autor, seriam pólos opostos e a afetividade seria anterior à inteligência, pois quando a criança nasce nem todas as funções dos órgãos estariam aptos para desempenhar o papel cognitivo. “A base da antecedência da afetividade à inteligência está na maturidade precoce dos seus centros nervosos” (ALMEIDA, 1999, p.42).

Para Wallon, o recém nascido estaria mais voltado para si durante os três primeiros meses. O bebê dorme a maior parte do tempo e responde mais às sensações viscerais e posturais que são internas do que às do meio ambiente. O autor admite que, no desenvolvimento humano, existe em determinados momentos o predomínio do afetivo ou do cognitivo, mas ainda assim haveria a presença do outro. Enquanto ainda não dispõe da linguagem verbal, seria por meio da afetividade que ocorre a interação com o meio. Isso ocorreria primeiro na criança por meio de gestos e expressões, o que pode ser observado nos lactantes que têm seus gestos carregados de traços afetivos (DANTAS, 1992). Para Wallon:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário. Porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico (WALLON, 2007, p. 122).

A teoria de Wallon busca entender na gênese os processos psíquicos que constituem a pessoa de forma não fragmentada. Busca compreendê-la do ponto de vista afetivo, cognitivo, motor e das relações que o indivíduo estabelece com o meio (GALVÃO, 2003). Sua obra é apresentada como uma psicologia do desenvolvimento da personalidade, que é a integração da afetividade e da inteligência, constituindo um domínio importante para o desenvolvimento humano. De acordo com Almeida (1999, p. 51):

Na obra Waloniana, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados e, para Wallon, a inteligência tem no desenvolvimento a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas.

Mesmo na situação em que ocorre uma explosão emocional, ainda permanece a parceria entre a emoção e a inteligência. Para alcançar o equilíbrio, o estado emocional precisa ser reduzido. Com isso, tem-se o exercício de raciocinar, desencadeando a ação da inteligência. Não se trata, portanto, da negação emocional pressuposta pelo paradigma cartesiano, mas do controle encetado pelo equilíbrio. A atividade do indivíduo depende do equilíbrio entre razão e emoção: quando a emoção se sobressai à razão, traz efeitos nocivos. Por exemplo: a pessoa estuda durante anos para prestar vestibular ou concurso e, quando chega a hora de realizar o exame, por medo ou ansiedade (ou ambos), tem a sensação de “branco” (“deu um branco”), não conseguindo lembrar o que estudou. Para outros indivíduos, o controle emocional faz com que sejam bem sucedidos em determinadas situações, porquanto a pessoa controle as emoções, utilizando a razão para refletir. A luta para manter o equilíbrio entre razão e emoção favorece o desenvolvimento da pessoa, causando conflitos que são importantes para a extensão da personalidade. De acordo com Almeida,

Os conflitos de ordem emotiva estimulam o desenvolvimento dos indivíduos na medida em que ultrapassá-los exige manter a serenidade, o equilíbrio entre razão e a emoção. A serenidade é conseguida, quando o indivíduo consegue manter a racionalidade, ou seja, a ativação dos centros corticais. As suas conseqüências

são um maior amadurecimento tanto da afetividade quando da inteligência (ALMEIDA, 1999, p. 85)

A emoção não deve ser deixada para segundo plano, considerando apenas o aspecto cognitivo para a aquisição do conhecimento. Conhecer a complementaridade que existe entre ambos permite que o professor melhore sua prática docente, preocupando-se, assim, com o desenvolvimento tanto cognitivo como afetivo dos educandos. Segundo Almeida (1999, p. 12):

Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência e que, como ela, está presente no ser humano. A emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica. É o elo necessário para a compreensão da pessoa como um ente completo.

A afetividade também evolui e, por vezes, o professor desconhece isso. Conforme as crianças desenvolvem cognitivamente, suas necessidades afetivas se tornam mais exigentes. Afeto não é somente carinhos, beijos, abraços, mas é ouvir, admirar, conversar e mesmo repreender. Os termos emoção e afetividade para a psicologia são distintos, mas, para muitos professores, não há a compreensão de sua especificidade. Mas o que seria então afetividade, emoção e sentimentos? Segundo Almeida (1999), a afetividade é um termo mais amplo, que inclui os sentimentos, as emoções e as paixões. No entanto, eles possuem especificidades.

A emoção é um instrumento de sobrevivência, tem caráter fisiológico, individual e pessoal. Com base orgânica ligada ao sistema nervoso, vem acompanhada de variações no tônus muscular, como batimento rápido do coração, aumento de saliva, da respiração, mudança da voz, postura corporal, entre outros exemplos. Ao nascer, o ser humano necessita de cuidados para a sua sobrevivência e a emoção tem o papel de demandar ao outro por cuidados. No entanto, ela também tem caráter social, sendo transformada nas interações com os outros indivíduos. Segundo Almeida (1999, p.83):

A emoção é o colorido necessário para a vida do indivíduo, é a visita inconveniente, a surpresa agradável ou desagradável, a expressão mais pura e desenfreada das preferências e dos desgostos do indivíduo que rebeldemente cede espaço para a realização do pensamento.

Os sentimentos podem ser compreendidos como a experiência mental privada de uma emoção e é por meio da consciência que sabemos que sentimos, são reações menos instintivas, não é algo incontrollável, sendo mais consciente. No entanto, para Wallon (2007), existem sentimentos e emoções que não se tornam conscientes. “A paixão só aparece quando a criança tem a capacidade de autocontrolar-se. Seu aparecimento ocorre após os três anos e através dela a emoção pode ser contida” (ALMEIDA, 1999, p. 54). Já a afetividade é um sistema amplo que aborda as emoções, os sentimentos e a paixão. Afetividade é “[...] um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza, etc.” (ARAÚJO, 2003, p. 156).

Na teoria vigotskiana, segundo Oliveira e Rego (2003), é preciso entender a estreita relação que existe entre o pensamento e a dimensão afetiva. No entanto, um estudo psicológico não é o suficiente. É preciso que o problema seja examinado ao longo da história do desenvolvimento na perspectiva genética.

Vigotski, ao abordar os sentimentos e as emoções, viu a necessidade de examinar com profundidade as teorias já existentes em sua época. Entre 1931 e 1933, escreveu versões de um manuscrito sobre o tema que não foi publicado durante sua vida, sendo encontrado em seus documentos pequenos textos que foram publicados postumamente (década de 1960) em russo. Ao examinar as teorias existentes, o autor aponta que eram essencialmente dualistas, pois tinham como base o paradigma cartesiano. A teoria de Descartes afetou não somente o estudo da emoção, mas também da psicologia, pois, como visto, a teoria cartesiana separava corpo e mente/alma, dando margem a uma cisão que permanece até os dias atuais: a separação entre afeto e cognição. Influenciado pelo filósofo Baruch Espinosa, Vigotski buscou uma perspectiva que não fosse dualista, abordando as relações existentes entre mente e corpo, afeto e cognição e propunha a superação da fragmentação. Seria preciso estudar os diversos aspectos para compreender o ser humano em sua completude (OLIVEIRA; REGO, 2003). Segundo Oliveira e Rego (2003, p. 19):

O sujeito postulado pela psicologia histórico cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e

externos referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido.

Para Heloisa Dantas (1992), Vigotski possui uma visão monista. Isso significa que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas, tais como corpo e alma, material e imaterial. Além disso, a perspectiva vigotskiana seria holística, opondo-se ao estudo dos elementos isolados, propondo a análise da totalidade. Por isso, afetividade e inteligência não seriam separadas.

Para Vigotski, existiria diferença significativa entre as emoções dos seres humanos e dos animais, sendo as primeiras mais sofisticadas. Nelas, haveria distinção da emoção dos adultos e das crianças, sendo a primeira também mais sofisticada. As emoções infantis seriam inferiores, primitivas e originais, tais como alegria, raiva e medo, ao passo que despeito e melancolia seriam emoções mais desenvolvidas. Para o autor, a qualidade das emoções sofre mudanças quando os processos cognitivos e o conhecimento conceitual da criança se desenvolvem. Essas mudanças ocorreriam devido a um aumento do controle do indivíduo sobre si mesmo. O comportamento e o funcionamento mental do ser humano precisaria ser abordado pela filogênese, referente à história da espécie humana, bem como pela ontogênese, relacionada à história da espécie, do nascimento e da morte e, por fim, da sociogênese, concernente à história de cada grupo cultural (OLIVEIRA; REGO, 2003).

Os estudos de Vigotski tinham como objetivo identificar no desenvolvimento humano os seus primórdios e as diferenças entre os homens e os outros animais. Ele realizou estudos com chimpanzés e gorilas e, em suas observações, percebeu que a evolução dos processos mentais superiores têm os primeiros passos no uso dos instrumentos para conseguir seus alimentos. Contudo, esses processos mentais só atingem um nível maior nos seres humanos. Diferentemente do macaco, o homem, por meio do trabalho, transforma a natureza e constrói instrumentos e signos para realizar tarefas de forma intencional, conservando-os, aprimorando-os e transmitindo-os aos outros. O ser humano aprende com as interações com os outros por meio da cultura, aprende a agir, pensar, falar e também sentir-se não somente como humano, mas como ocidental, brasileiro, aluno, um ser que vive em uma sociedade tecnológica e moderna. Um exemplo: para uma mulher que vive em uma cultura poligâmica, a existência de várias esposas para o homem é normal. Isso

difere em outras culturas. Por isso, o meio em que a pessoa está inserida ensina-o a pensar, agir e a sentir (OLIVEIRA; REGO, 2003). De acordo com Oliveira e Rego (2003, p. 25):

Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções.

Nesta perspectiva, a afetividade é constituída também culturalmente e as mudanças que acontecem na vida psicológica e social estão associadas. O mediador sociocultural e a linguagem têm papel fundamental, uma vez que “[...] os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os humanos” (DANTAS, 1992, p. 82).

Outro autor que contribui com a discussão sobre razão e emoção é Antônio Damásio (1996), que se baseia no fundamento biológico da afetividade. O pesquisador, um neurologista que realizou aprofundamentos no estudo do cérebro, demonstra como a razão não está desvinculada do afetivo. Diferentemente do modelo cartesiano, o autor propõe a existência de relações entre corpo e mente:

[...] o hipotálamo, o tronco cerebral e o sistema límbico intervêm na regulação do corpo e em todos os processos neurais em que se baseiam os fenômenos mentais, como por exemplo a percepção, a aprendizagem, a memória, a emoção, o sentimento [...] o raciocínio e a criatividade (DAMÁSIO, 1996, p. 151)

O corpo e o cérebro estão interligados por circuitos bioquímicos e neurais que se relacionam reciprocamente, sendo que as duas principais interconexões são a corrente sanguínea, que transporta os sinais químicos, como os hormônios, e os nervos motores e sensoriais periféricos, que transportam sinais de todo o corpo para o cérebro. “Praticamente todas as partes do corpo – cada músculo, articulação ou órgão interno – podem enviar sinais para o cérebro através dos nervos periféricos” (DAMÁSIO, 1996, p. 114).

Damásio propõe a hipótese de que, ao nascermos, estamos pré-programados para reagir com determinada emoção quando sofremos algum

estímulo. Exemplo disso seria quando estamos diante de um animal de grande porte ou quando escutamos certos ruídos: mesmo que isso não seja conscientemente reconhecido, provoca uma resposta do corpo. Essa reação emocional, inclusive a ansiedade, seria fundamental para a sobrevivência.

Damásio realizou um estudo em pacientes com lesões pré-frontais ventromedianas que, após o trauma, desenvolveram deficiências em relação às tomadas de decisões pessoais. Eles ficaram diferentes, tinham dificuldades de escolher amigos, atividades e também de planejar seu dia. As escolhas feitas por eles provocavam perdas financeiras e sociais quase sempre contra seus próprios interesses. Tornaram-se também incapazes de aprender com seu próprio erro, tinham habilidades comprometidas para expressar emoções e sentimentos em situações adequadas, as suas escolhas não eram mais convenientes e diferiam muito das que tinham antes do acidente. Por outro lado, suas habilidades intelectuais permaneceram preservadas. Os pacientes não processavam mais as informações emocionais, ou pelo menos não o faziam de forma adequada. Um dos casos mais importantes, do paciente Phineas Gage, ficou conhecido como “síndrome do lobo frontal” (DAMÁSIO, 1996).

Gage era um jovem trabalhador, considerado responsável, amigável e de bom trato para com as pessoas. Certo dia, quando trabalhava na instalação de uma linha de trem, sofreu grave acidente em que uma barra de ferro atravessou sua cabeça. Para o espanto de todos da época, ele permaneceu vivo, consciente e ainda falava, mesmo com a barra de ferro em sua cabeça. Tratado, após poucos meses já estava recuperado. Após a recuperação, no entanto, quem o conhecia percebia que tinha mudado muito, ficou irresponsável, impaciente, não aceitava conselhos que fossem contrários a seus desejos, seu comportamento havia se modificado. Porém, sua memória, inteligência, fala, sensações e movimentos não apresentaram comprometimento (BECHARA, 2003). Ele morreu sem que as dúvidas sobre o que ocasionou essa mudança pudessem ser descobertas. Outros pacientes que também tiveram alguma lesão nessa mesma área do cérebro também tiveram mudanças no comportamento.

Para os cientistas, existia o desafio de compreender o que ocasionava o fenômeno. Embora soubessem que os pacientes tinham deficiência na tomada de decisões, não havia nenhum teste que pudesse comprovar isso. Posteriormente, para desvendar o problema, foi desenvolvido o “teste do jogo de apostas”, que imita

a tomada de decisões da vida real, perpassada de incertezas e conflitos. O jogador precisa fazer escolhas que implicam em recompensas e castigos. Cria-se um conflito em que se tem recompensa imediata, mas com provável castigo posterior. O jogo impele o sujeito a buscar escolhas mais vantajosas (DAMÁSIO, 1996).

Após a realização do teste, foi verificado que os indivíduos que tinham alguma lesão no córtex pré-frontal tomaram decisões que, aparentemente, eram vantajosas, mas que no final apresentavam prejuízos. Para compreender melhor a situação, os pacientes foram levados para o laboratório para que, enquanto jogassem, fossem registradas suas atividades eletrodérmicas (resposta de condutância cutânea, RCCs). De acordo com Bechara (2003, p. 198):

À medida que o corpo começa a mudar após um pensamento e determinada emoção começa a ser representada, o sistema nervoso autônomo começa a aumentar a atividade nas glândulas sudoríparas.

Mesmo que não seja observada a olho nu, o uso de um polígrafo registra as mudanças. O que se observou foi que as pessoas sem as lesões, diferentemente das lesionadas, conforme ganhavam experiência na tarefa, geravam respostas de condução cutânea, antes mesmo de escolher as cartas. Segundo Bechara (2003, p. 199):

Em outras palavras, essas RCCs antecipadas eram como “sentimentos viscerais” que preveniam o sujeito com relação a escolher uma carta de baralhos ruim. Os pacientes com lesão VM não geraram RCCs antes de escolher uma carta.

Os resultados apresentados por esta pesquisa apontam que “[...] a tomada de decisão é orientada por sinais emocionais (sentimentos viscerais) que são gerados em antecipação a eventos futuros.” (BECHARA, 2003, p. 200). Com base nas observações, Damásio propõe a hipótese do marcador somático. Para Antoine Bechara (2003, p. 194):

A hipótese do marcador somático pressupõe que a base neural da deficiência da tomada de decisões características dos pacientes com lesão VM [ventromedianas] no lobo pré-frontal é a ativação alterada de estados somáticos (sinais emocionais) que dão importância a determinadas opções e situações. Esses sinais

emocionais funcionam como sinais automáticos explícitos ou ocultos para orientar decisões.

Quando os pacientes estão privados de sinais emocionais, eles apresentam comprometimento na análise da relação entre custo e benefício. A ideia de tomada de decisões tidas como sólidas como aquelas que somente abordam o aspecto racional podem ser contestadas, segundo esse estudo, que demonstra que a tomada de decisões depende de um processamento emocional acurado, as emoções servem de guias, auxiliando na tomada de decisões. “Os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, não são um luxo. Servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os pode guiar” (DAMÁSIO, 1996, p. 15). Para Damásio, se não pudéssemos sentir os estados do corpo, não haveria sofrimento ou felicidade, desejo ou misericórdia, tragédia ou glória na condição humana.

Considerações finais

Como visto, o paradigma dualista cartesiano tem apresentado os indivíduos de forma fragmentada, separando o afetivo do cognitivo. Todavia, autores como Wallon, Vigotski, Damásio, entre outros, defendem a superação desse modelo reducionista. Para Wallon, é necessário compreender o ser humano em todos os seus aspectos: cognitivo, afetivo, psicológico, motor e também nas relações que o indivíduo estabelece com o meio. A criança, antes de adquirir a linguagem verbal, estabelece relações com os outros seres humanos por meio da afetividade, sendo que, em alguns momentos da vida, existe a predominância da afetividade ou do cognitivo, mas sempre com a presença do outro em maior ou menor grau. Para que ocorra o desenvolvimento do indivíduo, tanto os aspectos cognitivo e afetivo são importantes: “a inteligência não se desenvolve sem a afetividade e vice versa” (ALMEIDA, 1999, p. 29). Cada qual possui funções bem definidas e, de forma integrada, permite que a criança atinja níveis de desenvolvimento mais qualitativamente significativos. O professor que conhece a importância e a complexidade da relação de dependência dos aspectos cognitivos e afetivos para o

desenvolvimento do aluno possui condições para melhorar sua prática docente (ALMEIDA, 1999).

Na perspectiva vigotiskiana, é preciso compreender o ser humano em todas as suas dimensões. A partir de estudos realizados com animais, Vigotski percebe que as emoções dos animais diferem daquelas existentes nos seres humanos, que seriam superiores emocionalmente. Paralelamente, a diferença entre as emoções do adulto e da criança seria a superioridade das primeiras, devendo ser desenvolvida a dimensão emotiva infantil. Seria pela cultura que a pessoa aprenderia a pensar, a agir e também a sentir, o que variaria de acordo com o meio em que o indivíduo está inserido, bem como com as interações que estabelecem.

Damásio (1996) trabalha com a hipótese da relação entre mente e corpo e que, ao nascermos, estaríamos pré-programados para reagir com determinadas emoções, como o medo, o que seria vital para a nossa sobrevivência. A partir de suas pesquisas, o autor afirma que as tomadas de decisões seriam orientadas por sinais emocionais que serviriam de guias internos. O neurologista parte do pressuposto de que todo ato necessita da tomada de decisões, mesmo coisas simples como decidir levantar da cama, alimentar-se ou ir para a escola. Isso tornaria as emoções são imprescindíveis para o ser humano.

O ser humano é complexo e está sempre mudando, desenvolvendo-se na interação com o meio social em suas dimensões cognitivas e afetivas. Afeto e razão, mesmo nos momentos em que um se sobressai ao outro, sempre permanecem articulados. As relações estabelecidas entre os indivíduos e o mundo são, portanto, também afetivas, agradáveis ou não, e são por meio dessas experiências que se constituem nossas preferências, nossa forma de entender o mundo e nos posicionarmos perante ele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação de valores. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BECHARA, Antoine. O papel positivo da emoção na cognição. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BORGES, Aglael Luz. A objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz (org.). **(Por) uma educação com alma**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo. Cultrix: 2002.

CELÓRIO, José Aparecido; COMAR, Sueli Ribeiro. Mídia, afetividade e infância: saberes, sabores e dissabores na formação intelectual e afetiva da criança. In: CELÓRIO, José Aparecido; SILVA, Márcia Cristina Amaral; SILVA, Henrique Manoel da Silva (orgs.). **Saberes e sabores da educação**. Maringá: EDUEM, 2010.

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

DESCARTES, René. **Objções e respostas**. São Paulo. Ed.Nova Cultural. 2006. (coleção Os Pensadores).

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **O método 1 : a natureza da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

VIGOTSKI, Lev. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Nota sobre o autor

Lilian Kelly Magalhães Teixeira Pina é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá.