
**A afetividade na escola sob a ótica da psicanálise
e da epistemologia genética**

Carmem Lúcia DIAS²
Paulo Sérgio MARCHELLI³

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a teoria do desenvolvimento afetivo firmada simultaneamente na psicanálise de Sigmund Freud e na psicologia genética de Jean Piaget. A análise se justifica pelo fato de que as emoções, sentimentos e paixões humanos são considerados, pela pedagogia baseada tanto em Freud quanto em Piaget, como processos importantes de motivação para o ensino-aprendizagem, com ampla utilidade para a escola, pois nessa é escassa a reflexão crítica sobre o assunto. O problema da afetividade é tratado de forma diferenciada pelos dois autores considerados, de maneira que o material aqui apresentado aponta as contradições eminentes e as corroborações latentes entre as hipóteses formuladas pelas suas respectivas teorias. Os autores do presente trabalho optam pela negação da possibilidade de aproximação entre as teorias analisadas, mostrando como ambas se contrapõem no que toca à interpretação do significado dos sonhos e do seu papel na constituição da inteligência cognitiva e das ações conscientes. Enquanto para Freud o inconsciente afetivo é determinante para a formação da consciência individual, para Piaget ele desempenha um papel secundário e de significado limitado na construção da inteligência, que é vista como uma característica geral da espécie humana.

Palavras-chave: Teoria da afetividade; Ensino-aprendizagem; Estrutura da inteligência; Interpretação dos sonhos; Inconsciente e inteligência.

² Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Professora do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE e da Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão- FUNDEPE - Marília/SP. E-mail: carmen.dias@flash.tv.br.

³ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professor do Curso de Mestrado em Educação da Universidade São Marcos. Email: paulo.marchelli@ajato.com.br.

The affection at school according to psychoanalysis and genetic epistemology

Abstract

This paper aims at analyzing the theory of affective development reached simultaneously both in the Sigmund Freud's psychoanalysis and in the Jean Piaget's genetic psychology. The analysis is justified because emotions, feelings and human passions are considered as important processes of motivation to the learning-teaching process, according to the pedagogy both based on Freud and on Piaget, having a great utility to school since we can find little critical reflection on this subject there. The problem of affection is discussed in a different way by the authors mentioned in a way that the material here presented points out the resulted contradictions and the latent corroboration between the formulated hypothesis by its respective theories. The authors opt for denying the possibility of a close approximation between the analyzed theories, showing how both of them contradict each other relating to the meaning of dreams and its role in the constitution of cognitive intelligence and conscious actions. While to Freud the affective subconscious is a determinant to the formation of individual consciousness, on the other hand, to Piaget it plays a secondary role that is little significant in the construction of intelligence, which is seen as a general characteristic of human beings.

Key-words: Affective theory; Learning-teaching; Structure of intelligence; Interpretation of dreams; Subconscious and intelligence.

Os campos da pedagogia e da psicologia, bem como a sua conjugação interdisciplinar – a psicopedagogia -, estão voltados de forma sistemática para a questão da afetividade, que constitui um paradigma sem o qual a reflexão teórica e a aplicação educacional e clínica certamente não teriam a profundidade que se observa. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar a teoria do desenvolvimento afetivo, firmada simultaneamente na psicanálise (FREUD, 1978) e na psicologia genética (PIAGET, 1978a). Desde que a teoria freudiana deu nova vida à psicologia, a nave escolar pôde circundar a crosta de muitos planetas desconhecidos, mas, até agora, ela não conseguiu encontrar um terreno seguro para pousar e romper os nós da ignorância a respeito de como trabalhar, segundo a ótica do construtivismo piagetiano, que é mais palatável à pedagogia, a natureza dos processos psíquicos afetivos encontrados nos alunos.

O texto apresenta inicialmente a explicação freudiana sobre a forma como os afetos dirigem e estimulam, enquanto tendências inconscientes, todo o dinamismo funcional da estrutura psíquica, em particular as representações presentes na constituição dos conteúdos manifestos nos sonhos. A seguir, é apresentada a leitura piagetiana dicotômica sobre o funcionamento do psiquismo humano, que concebe um aspecto energético ou afetivo e um aspecto estrutural ou cognitivo diferenciados. São elencadas várias passagens dos textos de Piaget em que ele se opõe à concepção da afetividade em Freud; em particular, buscam-se, na questão do significado dos sonhos, contrapontos essenciais entre as duas teorias. O debate entre freudianos e piagetianos, em torno da natureza da afetividade, constitui o ponto central do trabalho aqui apresentado, dando margem para uma seção final onde se discutem as implicações dos problemas teóricos levantados para a dimensão das relações entre professores e alunos na prática escolar.

1. A afetividade segundo Freud

Na psicologia em geral, a afetividade corresponde ao conjunto dos fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e

paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza. Considerando-se que o afeto é o elemento básico da afetividade, em Freud tem-se:

Um afeto inclui, em primeiro lugar, determinadas inervações ou descargas motoras e, em segundo lugar, certos sentimentos; estes são de dois tipos: percepções das ações motoras que ocorreram e sensações diretas de prazer e desprazer que, conforme dizemos, dão ao afeto seu traço predominante. Não penso, todavia, que com essa enumeração tenhamos chegado à essência de um afeto. Parecemos ver em maior profundidade no caso de alguns afetos e reconhecer que o cerne que reúne a combinação que descrevemos é a repetição de alguma experiência significativa determinada. (FREUD, 1969a, edição eletrônica)

Dito de outra forma, na psicanálise o afeto é o estado emocional ligado à realização de uma pulsão, a tendência permanente, em geral inconsciente, que dirige e incita toda a atividade do indivíduo. Uma vez reprimida, a pulsão transforma-se em angústia ou leva à manifestação neurótica. Freud vê a ligação afetiva com os outros como uma das manifestações do instinto sexual que nasce com a criança e constitui a libido. A energia presente na libido é subsidiária do pensamento e influencia o comportamento individual como um todo. Ela é diretamente dirigida a vários objetos numa seqüência fixa durante o ciclo vital, do nascimento à morte. Em cada estágio – oral, anal, fálico, latência e genital – a libido age numa determinada parte do corpo, tornando-a uma zona erógena específica. Essas zonas erógenas, estimuladas e ligadas ao afeto, desencadeiam processos determinantes para a constituição do sujeito. Por meio do desenvolvimento sexual infantil, aliado ao dinamismo funcional da estrutura psíquica – *id*, *ego*, *superego* –, Freud desenvolve a sua teoria da personalidade e torna evidente o interesse da psicanálise, pelos processos emocionais e pela vida mental inconsciente.

Dessa forma, a psicanálise, fundada por Sigmund Freud, trouxe uma profunda compreensão a respeito dos aspectos inconscientes das ações afetivas, ao associá-las aos diversos elementos instintivos, que vêm ao mundo junto com o bebê, como a auto-preservação da vida, existente na função de respirar, comer, etc. Ao mesmo tempo, a teoria freudiana permitiu compreender como as pulsões sexuais que caracterizam o prazer, em sentido geral, se relacionam com a afetividade. Como destaca Freud, é preciso olhar para determinadas ex-

periências significativas que envolvem o afeto para compreendê-lo em maior profundidade. Veja-se, como exemplo, o caso dos sonhos.

A expressão do afeto nos sonhos não pode ser tratada psicologicamente da mesma forma depreciativa com que, depois de acordar, as pessoas costumam descartar seu conteúdo. Se alguém sente temor ao sonhar com ladrões, esses, ao certo, são imaginários, mas o temor é real. A mesma idéia igualmente se aplica quando alguém sente alegria ao sonhar. Assim, as sensações afetivas, experimentadas num sonho, não são, de modo algum, inferiores a outras de igual intensidade, sentidas no estado de vigília: “[...] os sonhos insistem com maior energia em seu direito de serem incluídos entre nossas experiências anímicas reais no tocante a sua parte afetiva do que em relação a seu conteúdo de representações” (FREUD, 1969b, edição eletrônica). Em geral, nos sonhos, as representações afetivas ficam despidas de valores psíquicos, pois seu conteúdo não se faz acompanhar pelas conseqüências que são consideradas como inevitáveis na condição de vigília. No entanto, não faltam exemplos de natureza contrária, onde uma intensa expressão de afeto aparece ligada a conteúdos perigosos ou repulsivos da vida onírica, que dão intensa sensação de pavor, mas que desaparecem, de forma repentina e completa, tão logo o conteúdo manifesto do sonho passe para o seu conteúdo latente. Desde que o enigma já não mais existe, não é preciso continuar a se incomodar com ele. A análise de Freud mostra que nesse caso o material das representações psíquicas passou por deslocamentos e substituições, mas os afetos permaneceram inalterados. “Não é de admirar que o material de representações que foi modificado pela distorção onírica, já não seja compatível com o afeto, que é retido sem modificação [...]” (FREUD, 1969b, edição eletrônica).

Da mesma forma como nos sonhos, as manifestações do afeto aparecem nas explicações dadas por Freud sobre a histeria, a psicose, a ansiedade, os estados hipnóides, a angústia, a repressão, entre outros sintomas estudados pela psicanálise.

2. A afetividade no contexto da teoria de Piaget

Em Piaget, a afetividade possui um caráter extremamente importante para o desenvolvimento, de forma que ela permeia toda a conduta humana, que apresenta, distintamente, um aspecto afetivo e outro cognitivo, essenciais e estreitamente interdependentes. “Diremos, pois, simplesmente, que cada conduta supõe um aspecto energético ou afetivo, e um aspecto estrutural ou cognitivo” (PIAGET, 1983, p. 15). No entanto, Piaget não se ocupou diretamente dos problemas afetivos, pois sua teoria volta-se para os aspectos gerais do desenvolvimento da inteligência e não para as particularidades individuais. “Os mecanismos especiais que a psicanálise tem descoberto no estudo dos sentimentos têm, com efeito, sua importância no desenvolvimento da razão” (PIAGET *apud* LAJONQUIÈRE, 1993a, p. 120). Mas “a psicanálise é, por essência, uma análise das situações individuais, dos problemas individuais” (PIAGET *apud* LAJONQUIÈRE, 1993b, p. 121). Ao abordar o estudo da afetividade no contexto de sua teoria, ele explica que: “[a afetividade] é um problema que a meu ver nos ultrapassa e sobre o qual se poderá dizer coisas inteligentes em 50 anos porque é bem mais difícil e não se tem dela elementos neurológicos” (PIAGET *apud* LAJONQUIÈRE, 1993b, p. 120). Considerando que foi na década de 1970 que Piaget apresentou a questão da afetividade, nos termos futuristas aqui colocados, pode-se dizer que estudos de boa qualidade sobre o problema ainda estão para acontecer.

No debate a respeito de, se o que vem antes é a inteligência ou a afetividade, Piaget diz o seguinte:

Em um primeiro sentido, pode-se dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é a causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência. Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. Numerosos autores têm sustentado esse ponto de vista [Wallon, Marlrieu, Ribot e Perelman]. (PIAGET, 1993c, p. 128)

Não obstante, a posição de Piaget é claramente contrária à hipótese de que a inteligência paga tributo à afetividade e que, essa última tem primazia

sobre a outra, no que toca aos aspectos conscientes do funcionamento mental. “Eu não acredito que ela [a afetividade] modifique as estruturas da inteligência” (PIAGET *apud* LAJONQUIÈRE, 1993d, p. 128). O jogo e o sonho são simbolismos secundários no que toca à assimilação dos objetos externos ao organismo pela inteligência. Mesmo que os objetos tratem do “outro” lacaniano, personificado nas figuras da mãe e do pai, a sua assimilação é sempre realizada, primeiramente, por meio das chamadas representações primárias conscientes. Somente depois da filtragem dos elementos sensoriais pelo invólucro da inteligência, desde as suas formas mais elementares, é que os objetos passam a ser representados pelas categorias da inconsciência freudiana. “Quando a criança assimila em seu jogo um objeto qualquer a um outro, pode-se sustentar que, na maior parte dos casos, essa assimilação é consciente” (PIAGET, 1978b, p. 220). Dessa forma, a inteligência antecede a afetividade no que toca à formação das estruturas conscientes correspondentes ao organismo mental.

Para confirmar a contraposição de Piaget às idéias de Freud, basta examinar suas explicações quanto à natureza dos sonhos: “[...] o sonho infantil prolonga, num certo sentido, o jogo simbólico, tanto sob suas formas primárias quanto secundárias” (PIAGET, 1978b, p. 220). Ele aponta, como justificativa dessa hipótese, a própria ação dos psicanalistas infantis de oferecerem brinquedos durante as sessões, como casas e trens, para que o simbolismo construído, espontaneamente pelo paciente, por meio desses objetos, lhes sirva de material analítico. Todos os sonhos, recolhidos por Piaget, assemelham-se singularmente a jogos simbólicos, revelados pelos seus sujeitos sob a forma de relatos lúdicos, mesmo no caso dos pesadelos, quanto a tentativa de uma explicação por meio de regras lógicas é extremamente visível. Piaget surpreende-se que Freud tivesse conseguido decifrar os sonhos das crianças antes do aparecimento da linguagem. Como é possível saber se as representações oníricas, nas crianças que ainda não falam, dizem respeito à mãe, ao pai ou a outros objetos variados?

Sabe-se, com efeito, que Freud, que vê em todo sonho uma realização de desejos, emitiu a hipótese, (atenuando-a, de resto, a seguir) de que os primeiros sonhos de crianças constituem realizações diretas de desejos,

por simples evocação não disfarçada da realidade (por exemplo, sonhos com cremes e mingaus durante uma dieta etc.). (PIAGET, 1978b, p. 228)

Os primeiros sonhos incontestáveis apareceram entre 1;9 e 2 anos nos sujeitos que Piaget investigou, com a criança falando enquanto dormia e contando o sonho ao despertar. É muito difícil afirmar que o sonho faz sua aparição, no curso do desenvolvimento, antes do simbolismo inerente à linguagem. O papel do psicólogo, que pretende analisar os sonhos, que supostamente se manifestam nesse período, fica reduzido à análise do comportamento, pois a criança não pode relatá-los. É possível, entretanto, seguindo as técnicas psicanalíticas, fazer um indivíduo regredir à infância e trazer para o nível da linguagem sonhos que já teve e que estão registrados em seu inconsciente. O problema disso, dirá Piaget, é que ao inventariar sonhos não se pode ter certeza de sua primeira data de aparição. “O sonho infantil [revivido] apresenta um mecanismo comparável ao dos jogos de idades correspondentes ou manifesta ele, de saída, uma trama inextricável, análoga à maior parte dos sonhos dos adultos?” (PIAGET, 1978b, p. 228). Parece possível, no entender de Piaget, que os sonhos levantados pelos psicanalistas com suas técnicas hipnóticas, que eles julgam terem ocorrido nos seus pacientes quando estes eram bebês, na verdade, correspondem a períodos posteriores. Até mesmo é possível dizer, que os sonhos ocorrem somente após o aparecimento da linguagem, quando os referenciais simbólicos, necessários para constituí-los e transformarem-nos em representações conscientes, já se desenvolveram. Nesse sentido, parece que, no desenvolvimento, há períodos da latência onírica, que coincidem com aqueles anteriores ao aparecimento da linguagem, não porque o indivíduo precise desta para explicar seus sonhos, mas porque até mesmo esses parecem inexistir, desde que não é possível ao sujeito distinguir aí entre o sono e a vigília. Enquanto essa distinção não for perceptível ao sujeito, seus estados de consciência e inconsciência são únicos, imponderáveis, incapazes de conter qualquer representação fálica, ou seja lá o que esteja Freud querendo dizer. Essa leitura de Piaget, radical é verdade, mas verossímil, levará invariavelmente a máxima da psicanálise à derrocada, ou seja, na verdade “Freud não explica”. O próprio inconsciente seria uma invenção criada pelo indivíduo, entre eles o próprio

Freud, nos estágios correspondentes ao aparecimento das funções simbólicas, para acomodar, acima de tudo, as suas sensações oníricas.

Coerentes com suas hipóteses, os freudianos recuam os começos da memória até os da própria vida mental. “Por que não temos lembranças dos primeiros anos e, em particular, dos primeiros meses, tão férteis em experiências afetivas? É que houve recalçamento, repressão, respondem eles [os freudianos]” (PIAGET, 1978b, p. 241). Na verdade, não há lembranças da primeira infância pela razão de que nela ainda não havia se constituído uma memória de evocação capaz de organizá-las. Na memória de uma criança de dois a três anos misturam-se relatos fabulados, capazes de reconstituições exatas, mas caóticas. A memória organizada só se desenvolve com o progresso da inteligência integral.

3. A aproximação da psicanálise com a epistemologia genética

A pedagogia estuda os processos de ensino-aprendizagem e deu-se muito bem com a epistemologia genética desde o surgimento desta, principalmente, por estar preocupada com os aspectos intelectuais do desenvolvimento humano que são priorizados pela escola. Por outro lado, a pedagogia também considera a psicanálise como um marco importante no que toca ao ensinar e ao aprender, particularmente, pelas expectativas que promete em relação à compreensão dos mecanismos afetivos. No entanto, os aspectos intelectuais e afetivos do desenvolvimento, mesmo que caminhem em estreito paralelismo no que toca à formação da personalidade, normalmente são considerados pela pedagogia de maneira independente e dissociável. Isso acontece pelo fato de que os núcleos fortes da epistemologia genética e da psicanálise serem em essência antagônicos, o que, por outro lado, faz surgir um novo problema, pois a pedagogia precisa conciliar, em seu interior, princípios que se excluem mutuamente.

O problema de tal aproximação já foi estudado por inúmeros autores, entre eles Lajonquière (1993), Dolle (1993) e Furth (1995), que defendem pontos de vista diferenciados a respeito de como o trabalho pedagógico pode ser motivado, simultaneamente, pelos reflexos da vida consciente e inconsciente. Mes-

mo que independentemente das teorias de Piaget e Freud, mas de máxima importância para a pedagogia, o corajoso livro escrito por Neill (1980) é um dos poucos que mostram como as idéias de liberdade, democracia e autodeterminação, aplicadas pela escola de *Summerhill*, liberavam nos alunos forças interiores da vida humana que se encontravam amplamente ocultas nos contextos sociais fora do ambiente pedagógico.

A partir do momento em que deixei a educação e me voltei para a psicologia infantil, tenho tratado com toda espécie de crianças-incendiárias, ladras, mentirosas, das que urinam na cama, das de mau gênio. Anos de trabalho intensivo no treinamento da criança convenceram-me de que sei relativamente pouco sobre as forças que dão motivo à vida. Estou também convencido, entretanto, de que pais, necessitados de tratar com seus próprios filhos, sabem menos do que eu. (NEILL, 1980, p. XXV).

Dessa forma, supondo que as personalidades de crianças perversas, como as citadas por Neill, em geral, apresentam filiações que remontam ao caráter instintivo da dimensão sexual da vida humana, que se manifesta desde o nascimento, as abordagens que discutem a possibilidade de unificação da teoria psicogenética com a psicanálise encontraram um espaço promissor na pedagogia contemporânea. Essa possibilidade pode parecer, à primeira vista, impossível, pois Jean Piaget criou a epistemologia genética para explicar os estágios do desenvolvimento intelectual, a linguagem, a inteligência, a vida e os movimentos conscientes do pensamento da criança, mas não para estudar a sexualidade, os sonhos, os instintos, a libido, coisas do campo inconsciente, das quais se ocupa a psicanálise. Assim, admitindo-se que o desenvolvimento da afetividade se dá pelo dinamismo energético das manifestações inconscientes do ser humano, inicialmente, não se poderia pensar em considerá-lo a partir da psicologia genética, pois essa está preocupada com manifestações que ocorrem no plano do corpo, da fala e das ações ditas inteligentes.

De uma forma geral, a abordagem pedagógica dos conhecimentos, fornecidos pelas tentativas de unificação teórica dos campos da epistemologia genética e da psicanálise, tem se mostrado limitada pela forma ameaçadora como o inconsciente é colocado pelos estudiosos.

[...] a nosso ver, os erros que um sujeito suporta nas suas aprendizagens são indicadores tanto dos aspectos estruturais do conhecimento e de seu

processo formador quanto do sentido que eles têm no cenário dramático que o desejo inconsciente sabe montar. Em outras palavras, a *fratura no aprender* é o produto do choque entre as *estruturas inteligentes* e as *desejativas*. (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 118, grifos do autor).

Nessa citação, o autor parece acusar os desejos inconscientes, que constituem as “estruturas desejativas” de serem vilões dos problemas de aprendizagem, em oposição às “estruturas inteligentes”, que representariam papel oposto. Ele acredita que a pedagogia é tributária de um tipo “continuista” de epistemologia, que se defronta com “as ‘insuficiências’, próprias do *núcleo duro* do estruturalismo psicogenético, para conceituar a singularidade inerente às vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens” (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 119, grifo do autor). Nesse sentido, os desejos inconscientes são um revés, um acidente desfavorável para a aprendizagem, que desmotivam o indivíduo, ao invés de ajudá-lo na busca pelo saber ditado pelos parâmetros da inteligência. Crente, assim, de que a formação dos desejos inconscientes é capaz de explicar as vicissitudes do saber, que importam sobremaneira à pedagogia, o autor confessa sua opção pela psicanálise, mesmo sem desprezar a epistemologia genética: “[...] nossa empresa teórica é uma operação de passagem um tanto radical: atiramo-nos nos braços da psicanálise, ao mesmo tempo em que não pretendemos negar em bloco o ‘sentido’ dos estudos genebrinos” (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 130). Assim, mesmo advogando Freud, o autor se encontra persuadido de levar consigo boa parte das questões e teses piagetianas.

Paralelamente à posição desse último, os autores que defendem a prevalência de Piaget sobre Freud também são ponderados e complacentes em relação à psicanálise. “O freudismo dá uma importância considerável – e talvez excessiva – aos primeiros contatos estabelecidos entre o bebê e sua mãe” (DOLLE, 1993, p. 73). Considerando a forma como Piaget critica o conteúdo do suposto inconsciente do bebê explicado por Freud, é realmente uma atitude teórica condescendente referir-se, dessa forma, aos primeiros contatos estabelecidos por esse bebê com a mãe. No entanto, a posição dos contrários a Freud é contundente quanto se trata de criticar o valor do inconsciente como motor energético do desenvolvimento. Para Piaget, a energia não é capaz de criar estruturas, quando muito poderia perturbar sua ação, acelerar ou retardar seu

aparecimento. “Essa observação que, hoje em dia, parece evidente, significa, enquanto crítica radical da psicanálise, que as estruturas não poderiam proceder exclusivamente da energia” (DOLLE, 1993, p. 101). Dessa forma, os sentimentos, sem serem estruturados por eles mesmos, se organizam estruturalmente quando se intelectualizam.

4. As ações docentes possíveis face à natureza dos processos psíquicos afetivos encontrados nos alunos

A escola contemporânea tem conclamado a abordagem afetiva, para superar a limitação de práticas pedagógicas embotadas por diversas formas de violência simbólica, presentes nos esquemas inter-individuais de competição e socialmente estabelecidos no contexto das relações educativas. Até mesmo a violência física, correspondente ao extravasamento das formas simbólicas, tornou-se constante dentro das escolas brasileiras, de maneira que, uma situação oposta à construção da afetividade ronda sinistramente as salas de aula.

Há muito tempo se reconhece a importância da base afetiva para as relações pedagógicas:

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (TASSONI, s/d, p. 3)

Há muito, também, a prática pedagógica mostra que a figura do professor, imbuída da autoridade paterna a ele transferida,

[...] serve como modelo para que a criança tenha com quem se identificar e, sentindo-se acolhida e protegida poderá se desenvolver com mais segurança emocional, favorecendo o desenvolvimento intelectual e diminuindo a angústia da separação dos pais. (DIAS, 2007, p. 9).

Para alento de pais e professores, uma base teórica, necessária para dar sustentação às práticas que evocam o verdadeiro desenvolvimento afetivo, começa a ser construída. Os embates entre as correntes aqui apresentadas apontam diversos problemas de interpretação que precisam ser resolvidos, para que

na escola se faça uma pedagogia adequada a respeito da afetividade. A psicanálise e o construtivismo piagetiano parecem se excluir mutuamente no contexto da sala de aula, mais porque os professores carecem de conhecimento a respeito dessas teorias do que por se verem em dificuldade quando devem considerá-las como opção para o fundamento de sua prática. Se optar pela psicanálise, o professor considerará as emoções como o verdadeiro motor do processo de ensino-aprendizagem, como se elas prevalecessem sempre no inconsciente enquanto necessárias para o funcionamento psíquico. Para Freud, toda ação tem origem no inconsciente, portanto não há aprendizagem fora do contexto das emoções. Mas se o professor optar pela epistemologia genética, as explicações de Piaget dizem que os afetos não interferem na aprendizagem tanto quanto Freud supunha, pois eles são apenas uma energia para o funcionamento do maquinário psíquico. Este é muito mais complexo do que as emoções e contém áreas, como a linguagem e o raciocínio lógico-matemático, que pouco são afetadas pelas pulsões afetivas.

O dilema escolar, decorrente das contradições aqui expostas, estabelecidas mutuamente pelas duas mais importantes teorias do desenvolvimento da personalidade, resulta que qualquer opção do professor é sempre duvidosa. Para tentar combater a escalada de violência física e simbólica, que se tornou comum dentro da escola, o professor sabe que a afetividade é um fator importante. Mas, em geral, ele não é capaz de decidir quais fundamentos utilizar em sua prática, ou menos que isso, ele nem sequer conhece bem as teorias possíveis. O problema pedagógico dá-se pela existência de concepções contraditórias sobre o funcionamento da estrutura psíquica relacionada às emoções, mas, para enfrentar esse problema, o professor precisa pelo menos saber enunciá-lo, o que depende de uma leitura coerente e articulada de Freud e Piaget. A questão que se coloca é, pois: as duas possíveis, e mutuamente excludentes, relações de causa e efeito, que a afetividade coloca para a aprendizagem, são, em geral, claramente percebidas pelo professor? Em outras palavras, pergunta-se se a escola está suficientemente preparada para enfrentar o problema da violência, que se tornou capital dentro dela, com bases teóricas pertinentes e instrumentos conceituais claros.

A violência escolar tem sido considerada muito mais um fenômeno disciplinar, político, de segurança pública, do que uma situação que se resolverá mediante atitudes pedagógicas em que a afetividade, como fator psicológico, é positivamente utilizada. Para que o castigo deixe de constituir a ação mais eficaz para a aprendizagem, será preciso, em primeiro lugar, libertar os professores das amarras conceituais que os aprisionam em uma visão obscurantista sobre a afetividade. Uma vez libertos, a criação de uma escola, fundamentalmente afetiva, se completará quando os professores puderem resolver as verdadeiras contradições da prática, baseadas nas teorias de Freud e Piaget, baluartes do espírito e do conhecimento humanos.

Considerações finais

O principal ponto da discussão realizada no presente artigo foi a impossibilidade de aproximação entre a psicanálise e a epistemologia genética, no que toca à função da afetividade, na constituição da inteligência cognitiva e das ações conscientes, de forma a destacar os principais aspectos da discordância entre Freud e Piaget, a respeito do funcionamento da estrutura psíquica, em particular, suas contraposições sobre a interpretação do significado dos sonhos. Ao considerar a afetividade como elemento basal da pedagogia, voltada para a solução dos problemas da violência escolar em seus múltiplos aspectos, o professor se depara com a dubiedade das interpretações teóricas, devendo recorrer a instrumentos conceituais claros para embasar sua prática. Dessa forma, o artigo espera ter contribuído para a condução do processo ensino-aprendizagem e para a solução do problema das possíveis ações docentes na escola diante da afetividade.

Referências

DIAS, C. L. *Contribuições da psicanálise para a educação*. Mimeo, 2007, 11p.

DOLLE, J.M. *Para além de Freud e Piaget: referências para novas perspectivas em psicologia*. São Paulo: Vozes, 1993. 168p.

_____. *A ansiedade*. In: *Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Volume XVI □ Conferências introdutórias sobre psicanálise, Parte III – Teoria geral das neuroses, Conferência XXV, Rio de Janeiro: Imago, 1969a (data da versão impressa).

_____. *O afeto nos sonhos*. In: *Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Volume V – A interpretação dos sonhos (segunda parte) e Sobre os sonhos, Rio de Janeiro: Imago, 1969b (data da versão impressa).

FREUD, S. *Cinco lições de psicanálise*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 246p.

FURTH, H. G. *Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médica, 1995, 169p.

LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1993. 253p.

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo*. 31ed. São Paulo: IBRASA, 1980. 375p.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. 294p.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978b. 370p.

_____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 175p.

_____. *El psicoanálisis em sua relación com la psicología del niño*. In: LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1993a. 253p.

_____. *Entrevista concedida a Jean Claude Bringuier*. In: LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1993b. 253p.

_____. *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans Le développement de l'enfant*. In: LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1993c. 253p.

_____. *Autobiografia*. In: LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1993d. 253p.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. s/d. Disponível em: <<http://www.gtpsicologiadaeducacao.vndv.com/TRABALHOS%202000/ELVIRA%20TASSONI.pdf>>. Acesso: 20 set. 2008. 17p.

*Recebido em 15 de outubro de 2008
Aprovado em 02 de dezembro de 2008*