

---

## A Interação da Afetividade com a Cognição no Ensino Médio

---

Waldir Uller<sup>1</sup>Ademir José Rosso<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho analisa duas turmas de 2ª série do Ensino Médio, investigando o papel da afetividade nas inter-relações entre aluno, professor e conhecimento. Destaca a interferência da afetividade no aprendizado do aluno. Referenciado em Piaget, defende a unidade afeto e cognição, apresentando situações de afetividade que são determinantes na construção do conhecimento e que podem resultar em sucesso ou fracasso da aprendizagem. A hipótese investigativa destaca a indissociabilidade razão-afeto e sua repercussão na cognição e na aprendizagem. A metodologia é de enfoque fenomenológico com abordagem qualitativa, e a coleta de informações vale-se da observação direta, entrevista, questionário e autoscopia. As categorias de análise são as seguintes: pertencimento/descentração, praxeologia/economia de conduta e valor. As informações levantadas e analisadas confirmam a hipótese, mostrando a relação afetividade e cognição.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Afetividade. Cognição. Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Ciências Religiosas e Pedagogia. Mestre em Educação pela UEPG. Doutorando em Educação pela USP, sendo orientado pela Professora Doutora Valéria A. Arantes. É professor da SEED-PR e Diretor da Escola Integração Primeiros Passos, em Ponta Grossa. E-mail: waldiruller@bol.com.br

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências e Biologia. Doutor em Educação pela UFSC. Professor da Licenciatura de Biologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: ajrosso@uepg.br

## **Interaction Affectiveness and Cognition in High School**

### **Abstract**

The present investigation analyses what happens inside High School, second grade classroom, researching the affectiveness role in the interrelations between student, teacher and, knowledge. It points out the problem that interferes in the students' learning in the classroom context. Through the study of Piaget's works, it defends the unity between emotion and cognition. It also questions the situations in which the affectiveness is determinant in the adolescence knowledge construction and which classroom situations result in the student's success or failure. The study presents information about the interference of emotion in the school daily routine. Hypotheses such as how affectiveness is associated to reason and affects cognition making learning easier or more difficult are brought about. It uses a methodology with a phenomenological focus and with an approach of qualitative research. Direct observation, interview, questionnaire and, autoscopia are the data collections tools. The categories of analysis determined were: belonging/descentration; praxeology/economy of conduct and value. The results of this work confirms the hypotheses, showing that there is a direct relation between affectiveness and cognition.

**Keywords:** Teaching-learning. Affectiveness. Cognition. High school.

## Introdução

O pensamento é um só, não pensamos por um lado inteligente e depois, como se girássemos o *dial*, pensamos simbolicamente. O pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical. Ao mesmo tempo, acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica (FERNÁNDEZ, 1991, p. 67).

No processo de ensino-aprendizagem, a escola tem pautado sua prática sobrevalorizando o cognitivo em detrimento do afetivo. Essa visão polarizada ou “dicotomia clássica da metafísica ocidental” (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 116) faz “parte da trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos e tem se manifestado [...] [numa] visão cindida entre racional e emocional, pressupondo-se, [...], que o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano” (LEITE e TASSONI, 2001).

Nas Ciências Humanas, e não só na Educação, a afetividade foi considerada em separado e em grau de menor importância que a cognição (FERNÁNDEZ, 1991; FURTH, 1995; ALMEIDA, 1999; MORENO *et al.*, 1999; ARANTES, 2000; BRENELLI, 2000; LEITE e TASSONI, 2001; ESPÍNDOLA, S/D). Mesmo assim, mais recentemente, diferentes ciências como a Neurologia, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia, entre outras, apresentam questionamentos e contribuições que convergem na interação e na indissociabilidade afeto-cognição (DAMÁSIO, 1996; DEL NERO, 1997; FREIRE, 1997; IMBASCIATI, 1998; LEDOUX, 1999; MOURA, 2001).

Os estudiosos e pesquisadores acima citados buscaram levantar informações que de uma forma ou de outra confirmam nossos estudos. No entanto, neste trabalho buscamos nos pautar nos estudos psicogenéticos de Piaget, os quais, ao se centrarem no sujeito epistêmico, descrevem com riqueza de detalhes o desenvolvimento e o funcionamento das estruturas cognitivas. Os

destaques da teoria psicogenética são os seguintes: a afetividade desempenha o papel de uma fonte energética para o funcionamento da inteligência; a afetividade pode retardar ou acelerar o desenvolvimento cognitivo, mas sem formar ou modificar as estruturas. Apesar de a afetividade e a cognição serem distintas, uma não se expressa sem o auxílio da outra (PIAGET, 1973, p. 81-83), pois no seu desenvolvimento e funcionamento não ocorrem de forma separada, mas juntas, indissociáveis e complementares (PIAGET, 1974, p. 24). A afetividade é tecida junto das funções do conhecimento e da representação, permeando e sustentando toda ação do sujeito, revelando-se o centro do desenvolvimento do homem.

Os aspectos motor ou intelectual e o afetivo aparecem integrados no desenvolvimento, formando as estruturas variáveis que são sucessivamente constituídas em cada estágio (PIAGET, 1996). Um estágio significa um conjunto de elementos sinalizadores que expressam recortes de determinados momentos da evolução mental. Não se trata de idades, mas de seqüências necessárias. Na afetividade são descritos seis estágios ou períodos de desenvolvimento, caracterizados como conjuntos de diferentes possibilidades nas interações interpessoais e com o mundo.

Quanto aos estágios da afetividade, os três primeiros referem-se ao recém-nascido e ao lactante. Esses estágios são anteriores ao aparecimento da linguagem. Surgem neles, respectivamente, as primeiras emoções; os primeiros sentimentos organizados de agradável e desagradável, prazer e dor, sucesso e fracasso, egocentrismo sem consciência de si ou narcisismo sem Narciso (PIAGET, 1989); as primeiras regulações afetivas elementares e fixações exteriores da afetividade, em que a escolha afetiva do objeto corresponde à objetivação dos sentimentos.

No quarto estágio da afetividade, com o aparecimento da linguagem, a criança reconstrói as ações passadas e antecipa as ações futuras. Iniciam-se os processos de socialização da ação, de pensamento e de interiorização da ação (intuição). Aparecem os sentimentos interindividuais de simpatia, antipatia, respeito, afeição etc., em que toda e qualquer conduta que resulte numa ação tem suas motivações e dinamismo na afetividade. Desenvolvem-se os sentimentos morais intuitivos e as regularizações de interesse e valores (PIAGET, 1989).

O quinto estágio da afetividade é marcado pelo início da vida escolar, por uma maior equilíbrio e maior desenvolvimento mental (inteligência e afetividade). Aparecem progressos significativos de conduta e de socialização, quando a criança torna-se capaz de cooperar com compreensão e respeito aos pontos de vista dos outros integrantes do seu grupo. A criança é capaz de pensar antes de agir, dando início ao processo de reflexão. Poderíamos dizer que nessa etapa se dá o início da construção lógica, da moral de cooperação e da autonomia pessoal, quando aparecem progressos do pensamento com relações racionais de causa e efeito e noções de conservação. Ou seja, as intuições se transformam em operações.

O sexto estágio da afetividade é “marcado por desequilíbrios momentâneos, que dão um colorido afetivo” (PIAGET, 1989, p.61) causado pela maturação do instinto sexual. Os desequilíbrios levam a um equilíbrio maior, multiplicando os poderes do adolescente que perturbam a afetividade, mas, ao mesmo tempo, levando a um correspondente fortalecimento. Pelo desenvolvimento do pensamento formal, o adolescente tem maior habilidade para elaborar teorias abstratas e fortalece sua vida afetiva através da conquista da personalidade e, ao mesmo tempo, pela sua inserção no mundo dos adultos.

Para resumir os aspectos da afetividade e do pensamento no decorrer dos seis estágios, dos quais apresentamos algumas características, retomamos as palavras de Piaget (1989, p. 69-70), ao afirmar que é sempre a afetividade que “constitui a mola das ações (...), pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhes fornece os meios e esclarece os fins”.

A afetividade consiste, portanto, no ajuste das energias internas e na acomodação das trocas da energia com o mundo externo. Todo comportamento é construído por uma energética, ou por um aspecto afetivo, além do aspecto cognitivo. Sendo assim, qualquer ação do sujeito com o seu meio supõe uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma valorização (aspecto afetivo). É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Como afirma Piaget (1962, p. 32), “sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência”.

Assim, “toda ação revela um sentimento: o interesse corresponde à ligação do sujeito ao objeto, (...). Só tem sentido a realização de uma ação se houver uma falta, um desejo, cuja satisfação é perseguida” (BRENELLI, 2000, p. 108).

Para Piaget (1978), a afetividade é indissociada, irreduzível e complementar à inteligência. Ela não é nada sem a inteligência, pois esta lhe oferece os meios e indica os fins a serem perseguidos. As relações entre a afetividade e a inteligência fazem-nos compreender que Piaget concebe a afetividade como resultado de uma construção ativa, não estática. Portanto, a afetividade resulta da construção diária e permanente, durante todo o processo

da existência humana (BRENELLI, 2000, p. 116). Trata-se, então, de um processo que pode receber a contribuição da educação.

Ao analisarmos algumas produções sobre a afetividade (LAMPREIA, 1989; LAJONQUIÈRE, 1997; ARANTES, 2000; ROSEMBERG, 2000; TASSONI, 2000; TULESKI, 2000; ALMEIDA, 2002; DOURADO e PRANDINI, 2001; FARINA, 2001; SOUZA, 2000; COLETA e MIRANDA, 2003; GITAHY, 2003), constatamos uma baixa convergência de categorias de análise das informações e, por vezes, categorizações com pouca consistência. Encontramos na obra *Problemas Gerais de Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns* (PIAGET, 1973) a discussão de dois aspectos ligados à afetividade e um terceiro que retiramos da leitura dessa obra e que se encontrava muito presente na análise do material empírico. Assim, da afetividade na adolescência destacaremos três características: Praxeologia e/ou Economia de Conduta, Valor e Pertencimento/descentração.

**Praxeologia e/ou Economia de Conduta:** para Piaget (1973), a praxeologia estabelece uma relação entre os comportamentos, os meios e os fins almejados, verificados na questão do rendimento e das escolhas feitas pelo sujeito. Nesse sentido, podemos dizer que em toda conduta há relação de conhecimento e uma “energética” que corresponderia ao componente afetivo. Portanto, a Praxeologia, “enquanto teoria geral da acção eficaz, invoca um princípio de racionalidade (máximo de efeitos com um mínimo de meios), este interessa tanto os valores afectivos como as estruturas cognitivas” (PIAGET, 1973, p. 81). A afetividade seria um regulador de energia, segundo uma economia de conduta, havendo uma coordenação de ganhos e perdas de energia.

**Valor:** de acordo com Piaget (1973), nos processos afetivos intervêm os sentimentos, as emoções, as tendências, os valores e a vontade. Do

ponto de vista moral, a vontade se integra aos sistemas de valores, que se organizam em sistemas autônomos, permitindo que o adolescente tome decisões que levem em conta o eu e o outro ao mesmo tempo, tendo em vista as finalidades comuns. Os sistemas afetivos de regulação e de valorização têm seu ponto de convergência no interesse. Partindo da questão dos valores, Piaget (1973) estabelece os valores de finalidade, que seriam os instrumentais abrangendo os meios e os fins, e os valores de rendimento, que envolvem os ganhos e os custos. Todo comportamento é ditado por um interesse que tem um valor, pois é desejado e busca um fim. O autor descreve que “o interesse é uma regulação energética que liberta as forças disponíveis (...), aumentando assim o rendimento, e (...) um comportamento será dito ‘interessado’ se for destinado a aumentar os rendimentos do ponto de vista do eu do sujeito” (PIAGET, 1973, p. 84).

**Pertencimento/descentração:** Piaget (1989) afirma que as relações sociais e atividades individuais do adolescente são modificadas, permitindo as relações interindividuais que estão baseadas na reciprocidade e cooperação. Nessas relações interindividuais surgem o respeito mútuo e, conseqüentemente, a ideia de pertencimento a um grupo específico com características próprias e, poderíamos dizer, com vida própria. Além do surgimento das operações formais, a vida afetiva do adolescente, com a construção da personalidade e da entrada no mundo dos adultos através da relação social, chega a um maior equilíbrio e autonomia, permitindo que ele se dedique mais ao seu grupo, caminhando para uma descentração maior. As atenções não estão voltadas somente para si mesmo, mas também para o seu grupo, passando por vezes a renegar-se em função das opiniões e decisões desse grupo, pois os sentimentos estão dirigidos a ideais coletivos.

### **Procedimentos Metodológicos**

No decorrer da pesquisa buscamos responder aos questionamentos indicados a seguir: Como a organização escolar valoriza no seu cotidiano o cognitivo em relação ao afetivo? Que situações afetivas surgidas no contexto de sala de aula podem interferir no resultado do processo de ensino e aprendizagem? Em que situações a afetividade é determinante para a construção do conhecimento dos alunos adolescentes? Contextos sócio-econômicos diferenciados influem da mesma forma na vivência de situações afetivas e cognitivas?

O objetivo principal é analisar a interferência afetiva na aprendizagem, entre alunos da 2ª série do Ensino Médio, considerando os referenciais teóricos no intuito especificamente de destacar contextos emocionalmente positivos ou negativos que interferem na aprendizagem escolar; identificar dificuldades do contexto escolar ao tratar de eventos emocionalmente importantes; analisar situações em que ocorre a interferência e interação do afeto com a cognição; comparar os resultados obtidos em uma escola pública com os de uma escola particular.

As hipóteses desta investigação são as seguintes: na educação e na aprendizagem, a afetividade está associada à cognição; a quantidade e a qualidade dos contextos afetivos interferem na maior ou menor importância dada pelos adolescentes à construção do conhecimento; a proximidade docente e a legitimação das emoções dos alunos podem ser determinantes para construção do conhecimento; fatores como aceitação, pertencimento, proximidade, contato físico, interações verbais, modulação da voz, respeito, justiça, pressão, constrangimento, competição, histórico de vida, autoestima, reconhecimento e ambiente físico influenciam a aprendizagem do educando.

Para o desenvolvimento da investigação buscamos coletar informações em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular de ensino do município de Ponta Grossa, Paraná, denominadas, respectivamente, RPu e RPa. A escolha dessas escolas de redes diferentes de ensino se fez necessária para buscar um comparativo, por atenderem alunos de segmentos sócio-econômicos diferenciados, o que é significativo neste estudo.

Considerando os objetivos da presente investigação, procuramos utilizar uma metodologia de pesquisa que pudesse subsidiar da melhor maneira possível a relação entre o pesquisador e os sujeitos informantes da pesquisa – alunos da 2ª série do Ensino Médio e seus professores –, permitindo a imersão no mundo de ambos, além de atender às particularidades dos instrumentos utilizados. A partir dessas características, fizemos a opção por uma modalidade de pesquisa que seguisse um enfoque fenomenológico com uma abordagem do tipo qualitativa.

Assim, procuramos seguir uma abordagem interpretativa através da realidade do participante do estudo, relacionar fatos, dados e entender o significado das ações, analisando o educando em seu ambiente natural, sem retirá-lo da sua realidade, permitindo-lhe uma maior autenticidade, de modo a revelar detalhes e significados no comportamento observado. Para realizar a coleta de dados buscamos selecionar os instrumentos adequados, entre os quais utilizamos o questionário, entrevista, observação livre e autoscopia.

A utilização do questionário viabilizou a coleta de elementos que permitissem a identificação de informantes e situações potenciais para aprofundamento acerca de cada aluno, no intuito de traçar um paralelo entre as interferências relacionadas e os afetos na apropriação da aprendizagem. O questionário foi aplicado a todos os alunos, 15 da Epu e 42 da Epa, e permitiu a

seleção de sujeitos que poderiam ser investigados mais detalhadamente, devido aos elementos apontados nas suas respostas.

Apesar de ser feita com todos os alunos para evitar qualquer reação discriminatória perante o grupo, a entrevista foi utilizada com o propósito de aprofundar informações que necessitavam de uma maior riqueza de detalhes. Como já havia sido feita a seleção dos sujeitos a serem investigados dentro do grupo maior, foram gravadas somente as entrevistas com os alunos escolhidos para a investigação. Dentre os informantes, selecionamos nove alunos da escola pública e 13 alunos da escola particular, para analisar em detalhe as informações. As entrevistas gravadas dos 22 alunos selecionados como informantes centrais foram posteriormente transcritas.

Recorremos à observação livre em sala de aula para podermos conhecer melhor cada um dos alunos participantes nesse contexto, durante quatro meses na escola pública e sete meses na escola particular, totalizando 80 horas de observação da EPu e 140 horas da EPa. Procuramos destacar, dessas observações, os momentos em que os alunos estavam resolvendo atividades individuais, em grupos, ou mesmo nos pequenos intervalos entre uma aula e outra, quando ocorria a troca de professores.

Como base essencial de toda pesquisa recorremos à autoscopia, pela qual ocorre a confrontação do sujeito com a própria imagem de si mesmo (SADALLA, 1998, p. 44). Foram feitas 21 horas-aula de filmagens da EPu e 26 horas-aula da EPa, resultando em nove sessões de autoscopia para a EPu e 13 para a Epa.

### **Informações Coletadas**

Elaboramos dois blocos temporais, experiências anteriores e experiências atuais em contextos escolares, subdividindo-as em positivas e negativas, e apresentamos as informações para a EPu e EPa. Essa divisão tem o

objetivo de demonstrar que tanto as experiências anteriores como as atuais podem provocar uma facilidade ou uma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem do adolescente. Posteriormente, estabelecemos as categorias de análise em que verificamos cada um dos casos apresentados, incluindo-os nas três categorias estabelecidas a partir dos escritos de Piaget: Pertencimento/descentração; Praxeologia/Economia de Conduta; Valor.

### **Primeiro bloco: experiências anteriores em contextos escolares**

Para este bloco de informações destacamos, para a EPa, dez alunos com experiências positivas e nove alunos com experiências negativas. Da EPu, destacamos três alunos com experiências positivas e três alunos com experiências negativas. No entanto, apresentaremos aqui apenas um demonstrativo.

#### a) Da EPa: experiências anteriores positivas

**Caso 2** - “No dia do meu aniversário, eu entrei na sala, estava todo mundo de pé e cantaram parabéns para mim, eu estava na 6<sup>a</sup> série” (A.C.R.). A aluna relata que no dia do seu aniversário tinha saído de casa desanimada, pois seria mais um aniversário sem grandes novidades. Tudo mudou, quando chegou à sala de aula, pois a turma estava esperando-a para cantar parabéns. “Foi uma alegria muito grande, eu não sabia o que falar ou fazer; simplesmente, fiquei radiante. Foi na aula de Português. As aulas de Português têm um sabor especial para mim”.

#### b) Da EPa: experiências anteriores negativas

**Caso 13** - “O dia em que a professora me chamou de burro na frente da sala toda, isso foi na 2<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental” (B.P.). O aluno relata que, quando estava na 2<sup>a</sup> série, a professora fez uma pergunta na sala e ele não soube responder. A professora não teve dúvida e disse que ele deveria

saber o que já havia sido explicado, que se ele não fosse tão burro e prestasse mais atenção saberia responder. “Foi uma humilhação muito grande, tenho muito ódio dessa professora e não posso nem pensar nela que já fico com raiva.”

c) Da EPu: experiências anteriores positivas

**Caso 21** - “Quando estava na 3ª série, o professor falou que a gente não pode desistir” (O.J.C.). O aluno relatou que, quando estava na 3ª série, teve um professor que sempre trazia mensagens de otimismo para a turma. Afirmou que lembra com detalhes o dia em que o professor olhou para ele (que estava triste por ter tirado uma nota baixa) e lhe disse que jamais poderia desistir, que a gente tem que lutar e persistir em busca de um ideal, seja ele qual for. “E foi isso que nunca mais me deixou parar de estudar”.

d) Da EPu: experiências anteriores negativas

**Caso 23** - “Numa aula de Matemática, a professora disse que só via meus dentes” (L.V.). A aluna relatou que quando estudava na 5ª série, a professora de Matemática – num dia em que o tempo estava escuro, ameaçando chover – olhou para trás e disse para ela, que estava rindo, que só conseguia ver seus dentes. “Não preciso dizer que ela me chamou de preta por tabela, a turma toda riu de mim. Foi muito humilhante, e eu não consigo gostar de Matemática até hoje”.

### **Segundo bloco: experiências atuais em contextos escolares**

Para este bloco descrevemos, através da observação direta e da autoscopia, quatro alunos da EPa com relatos positivos e quatro alunos com relatos de experiências negativas. Da EPu, três alunos com relatos de experiências positivas e três alunos com relatos de experiências negativas. Aqui apresentaremos um demonstrativo.

a) Da EPa: experiências atuais positivas

**Caso 27** - Ao observar as imagens coletadas, pode-se perceber um brilho no olhar da aluna T.N.R.S. diante das aulas de Biologia. Em uma situação cotidiana, o professor de Matemática perguntou de quem era a próxima aula e os alunos responderam: "Biologia". A aluna citada esboçou um entusiasmo desmedido, dizendo "oba!". Na entrevista, quando colocada diante dessa imagem, T.N.R.S. relata que seu sonho é fazer algum curso na área de Ciências Biológicas, Veterinária ou Zootecnia. Relata também que o professor ajudou muito nessa definição, pois explica muito bem os conteúdos de Biologia e torna-os fáceis de serem compreendidos. A aluna percebeu isso numa aula de Botânica, em que o professor fez algumas encenações, levou uma gaitinha de boca e tocou algumas músicas cujas letras foram adaptadas para a Biologia: "Nesse dia percebi o quanto o professor é criativo e se dedica para que seus alunos consigam entender o conteúdo".

b) Da EPa: experiências atuais negativas

**Caso 31** - A aluna G.C. escreveu no questionário e relatou na entrevista que a disciplina que mais odeia é Literatura. Analisando as imagens, constatamos que nas aulas de Literatura a aluna apresentava indiferença e normalmente debruçava a cabeça sobre a carteira e não fazia nada, não abria a apostila, não escrevia, não participava. Ao assistir às imagens, a aluna se reportou a um fato que havia acontecido alguns meses antes, no decorrer do ano. Nessa ocasião houve um atrito com a professora de Literatura, quando a professora a humilhou na frente de toda a turma. A aluna fez uma redação e omitiu vários dados que deveriam constar no texto. A professora, ao entregá-lhe a redação corrigida, teceu comentários na frente de todo o grupo. A aluna ficou revoltada, saiu da sala e procurou a coordenação para relatar o fato. Apesar das tentativas de acalmar a aluna, a única resposta que a coordenadora ouvia dela era que iria embora da escola, pois não admitia o que havia

acontecido. Até os pais estiveram na escola, na tentativa de solucionar o problema. Por fim, a aluna se convenceu de que não resolveria fugir, deveria encarar o fato e superá-lo. No entanto, ela reconhece que não conseguiu, ainda, superar tal ocorrência.

c) Da EPU: experiências atuais positivas

**Caso 36** - Numa aula de Biologia, percebemos na filmagem que a aluna P.S.C. estava extremamente alegre e descontraída. Fez quatro perguntas para a professora e entregou a ela um jornal que havia levado para a escola, o qual falava sobre transgênicos. Quando chamada e colocada diante das imagens, a aluna relatou que seu sonho era poder fazer o curso de Biologia. Contou que quando a professora perguntou, no início do ano, quem pretendia fazer Curso Superior, ela foi a única a levantar a mão. A professora quis saber qual era o curso pretendido e P.S.C. falou que era Biologia. "A professora foi na minha carteira me dar um abraço e me disse que toda realização parte de um sonho. Que eu já tinha dado o primeiro passo".

d) Da EPU: experiências atuais negativas

**Caso 38** - Observamos nas imagens coletadas que o aluno V.P. no início das aulas de Matemática pedia para ir ao banheiro e demorava muito para voltar. Quando colocado diante das imagens e questionado quanto ao procedimento de estar saindo sempre da sala na aula de Matemática, o aluno disse que a professora se parece muito com sua mãe, até o timbre de voz é idêntico. "Não consigo ter um relacionamento bom com a minha mãe, ela nos abandonou e agora voltou para casa. Só faz questão de arrumar encrenca comigo e meus irmãos. Quando entra a professora de Matemática vem um 'filminho' na minha cabeça e não consigo ficar na sala".

### **Análise das Informações de acordo com as Categorias**

Partindo da **categoria pertencimento e descentração**, observamos nos casos 2, 23 e 31 a importância para o adolescente de construir uma imagem diante do seu grupo de amigos. No caso 2, o fato de ser recebida, pela **sua** turma, com o canto de parabéns teve um sabor especial para a aluna A.C.R., pois o **seu** grupo, a **sua** turma, os **seus** amigos lembraram-se do **seu** aniversário e isso aconteceu na aula de Português. Tal fato fez com que a aluna se sentisse parte integrante do grupo, aceita e reconhecida por ele.

Já no caso 23, a forma como a professora se referiu a uma característica da aluna, que é da raça negra, foi altamente negativa, fez com que ela se excluísse do grupo. Ao mesmo tempo, como esse fato aconteceu em uma aula de Matemática, essa disciplina passou a ser relacionada pela aluna com o ato de exclusão de um grupo de que fazia parte e com o qual já caminhava e se identificava há algum tempo. Ser negra, na realidade de uma cidade onde a maioria da população é branca, passa a deixá-la à margem do contexto em que vive e estuda, reforçando a idéia de minoria, de exclusão, feita por uma profissional cujo papel principal deveria ser o de incluir, fortalecer os laços de pertencimento. “Gosto de mim do jeito que sou, mas a professora me rebaixou diante da turma enfatizando que sou negra”.

No caso 31, quando a professora revela ao grupo detalhes de uma redação e, sobretudo, resalta os erros cometidos e os dados omitidos, a aluna sentiu-se alvo de todos os olhares do grupo e **sua** autoconsciência foi abalada a ponto de não achar outra saída a não ser sair correndo e pedir socorro. A ideia de pertencimento foi totalmente danificada, havendo um bloqueio em relação ao grupo e às aulas de literatura. “Não podia ser exposta daquela forma, me senti muito mal. Sinto um distanciamento muito grande da turma e só consigo ter e me relacionar com uma amiga”.

Nos casos analisados nessa categoria percebe-se que o fortalecimento pessoal e a identificação do indivíduo diante do **seu** grupo social são procedimentos constantes. Para o adolescente, fazer parte, ser aceito, identificar-se, ter características comuns ao **seu** grupo faz com que se sinta integrante e fortalecido como membro atuante da comunidade. Por outro lado, ser excluído, não ser aceito ou ser motivo de chacota faz com que ele se sinta deprimido, rejeitado, o último, o mais feio e, às vezes, até que se veja como um extraterrestre no espaço social.

Na segunda categoria **Praxeologia/Economia de Conduta (autonomia, estima e autoestima, simpatia e antipatia)**, relatada nos Casos 13, 27 e 38, observamos que o adolescente procura estabelecer uma relação de ganho e perda diante de situações que lhe proporcionam satisfações ou frustrações, despendendo maior ou menor quantidade de energia.

No caso 13, o aluno mostra desinteresse pela disciplina de Português como uma economia de conduta no sentido de se alienar para evitar que o professor possa novamente colocá-lo em situação de humilhação e xingamento. A denominação de "burro" faz com que esse aluno não permita que seu tempo seja desperdiçado em situações que não lhe proporcionam qualquer relação de prazer; ao contrário, só lhe trazem lembranças de momentos de dor pela situação constrangedora a que tinha sido submetido. "Perguntar e ser chamado à atenção por falta de atenção é uma incoerência, naquele momento eu estava me ligando na aula, por isso perguntei".

O caso 27 ressalta a criatividade de um professor cuja dedicação ao magistério influenciou a aluna informante em sua escolha pela área de Ciências Biológicas para futura formação e atuação profissional. Ao falar, entusiasmada, sobre essa escolha, a aluna afirma: "Esse professor é um bom exemplo que quero copiar quando estiver trabalhando, procurando ser criativa

e dedicada”. Como se pode constatar, o investimento de energia para seguir o exemplo do professor está muito presente na vida dessa aluna.

A tentativa de ausentar-se da sala de aula durante as aulas de Matemática proporciona ao aluno do caso 38 um alívio. A fuga da aula dá a ele uma certa segurança. O aluno prefere não aprender Matemática a conviver com a professora que o faz lembrar-se de sua mãe. Existe uma economia de conduta, já que a presença, a voz, o jeito de ser relembram, ou trazem à memória do aluno, a dor vivida. Assim o caminho encontrado pelo aluno é a opção pela ausência. “Olho para a professora e vejo a minha mãe, com aquele ar rabugento a me incriminar e criticar”.

A praxeologia está presente em todos os depoimentos nessa segunda categoria. É importante destacar que tudo o que motiva o aluno faz com que ele consuma uma quantidade de energia para buscar sempre a superação; mas, ao mesmo tempo, se a motivação for negativa e as lembranças forem amargas, o adolescente não medirá esforços para evitar passar novamente pela mesma situação.

Na terceira categoria **Valor** (valorização e desvalorização, interesse e desinteresse, reconhecimento), relatada no caso 36, percebemos que o fato de ser reconhecido em suas capacidades e potencialidades faz com que o adolescente se descentre e caminhe rumo à construção de um conhecimento maior através do interesse, sendo que o contrário também pode acontecer quando ele é desvalorizado. Ser valorizado significa ser reconhecido, estimulado, impulsionado para a construção e afirmação de sua própria identidade.

Com a aluna do caso 36, percebemos que houve uma identificação com o professor quando ele demonstra afeto por ela, dando-lhe um abraço. A aluna se sente valorizada por expor a sua pretensão em termos de

curso superior e ser incentivada pelo professor da disciplina. “O professor fez altos elogios ao curso e ao fato de estar pretendendo cursá-lo, me fez pensar que realmente estava dando o meu primeiro passo”.

Nos casos positivos, percebemos que a valorização leva a um investimento maior de energia, conduzindo o aluno a procurar uma superação ou uma continuidade qualitativa na sua caminhada, a partir de determinadas situações e/ou atitudes. Ao mesmo tempo, o ser desvalorizado faz com que o adolescente busque uma confrontação que muitas vezes não produz efeitos de construção, mas de maior destruição. Toda atitude é dirigida por um valor que lhe atribui uma intensidade que pode levar a uma nova valorização ou desvalorização, e isso pode se repetir nas mais diversas situações posteriores em que o educando for colocado diante de situações similares.

### **Considerações Finais**

Nestas considerações procuraremos responder primeiramente às questões de pesquisa e, em seguida, às hipóteses e objetivos.

Quanto à organização escolar e à valorização no seu cotidiano do cognitivo em relação ao afetivo, as informações indicam que a escola ainda tem pautado sua prática pedagógica em ações desvinculadas da relação afetiva. Nos casos positivos analisados nas experiências anteriores e atuais em contextos escolares, o que se destaca é o esforço isolado de alguns professores que tentam perceber o que ocorre com o seu educando. Na mesma direção, os casos negativos nos dois blocos temporais indicam que outros professores ainda desconsideram o fator afetivo, tratando o seu educando como o todo da classe, desprovido de qualquer subjetividade e, conseqüentemente, de sentimentos.

Apesar de não se perceber, nas escolas pesquisadas, quaisquer tentativas sistematizadas de considerar o fator afetivo na relação com o cognitivo, as informações nelas levantadas mostram a interferência direta dos

fatores afetivos na construção do conhecimento. Os casos relatados respondem e confirmam a hipótese de que, na educação e na aprendizagem, a afetividade está associada à cognição. Os elogios dos professores e dos colegas de classe, a aproximação do professor, o toque físico, o dirigir o olhar, o ser chamado pelo nome pelo professor, uma palavra de incentivo constituem, para o aluno, significativas motivações para a aprendizagem, para a aquisição do conhecimento. Por outro lado, atitudes contrárias, ou seja, a desvalorização do aluno, a indiferença do professor, a agressão física e moral servem de indicadores de interferências que acabam bloqueando a cognição. Portanto, verificou-se que há uma relação direta do fator afeto-cognição nas três categorias apresentadas.

Em relação às questões afetivas surgidas em sala de aula que podem interferir no resultado de ensino e aprendizagem, as informações levantadas possibilitam observar que qualquer situação tem relação direta com a aprendizagem, de modo que as palavras do professor, o comentário dos colegas, as gozações dos amigos, o estado de ânimo pessoal colaboram para resultados diferentes em diferentes situações. Dessa forma, a quantidade e a qualidade de contextos afetivos têm interferência maior ou menor na vida dos adolescentes, dependendo do momento, da situação ou mesmo do conceito de si mesmo perante o fato. Em todos os relatos, observações e autoscopias, que resultaram das informações contidas nos dois blocos e nas categorias estabelecidas pelo referencial teórico adotado, é possível perceber que uma mesma situação, ou um mesmo episódio pode apresentar efeitos diferenciados em sujeitos diferentes, mesmo que ocorra em circunstâncias aparentemente iguais, com indivíduos da mesma idade. Isso denota que a subjetividade - representada primordialmente pelos valores afetivos - reflete sobremaneira o nível de afetação ocorrido e repercute muito na aprendizagem.

No que diz respeito às situações acontecidas na sala de aula, em que a afetividade é determinante na construção do conhecimento, os 40 casos registrados apresentam acontecimentos positivos ou negativos que determinaram comportamentos posteriores dos alunos que os vivenciaram. Verificamos que as experiências negativas – pontuadas por fatores de agressão verbal, agressão psicológica e/ou agressão física – retratam um determinado tipo de interferência no contexto de construção do conhecimento. O adolescente estabelece, mesmo que de forma inconsciente, uma relação direta entre a fonte geradora de constrangimento e dor (no caso, o professor) com a disciplina por ele ministrada, estendendo essa relação para os anos subsequentes e, às vezes, durante a vida toda, também para disciplinas correlatas.

Estabelecendo-se um paralelo entre a EPa e a EPu, pode-se destacar uma maior dedicação dos professores da EPa em relação aos seus alunos em comparação com os da EPu, visto que nas observações feitas e informações levantadas apenas um professor da EPu manifestou maior interesse e deu mostras de preocupação com o sucesso ou o fracasso dos seus alunos. Os alunos da EPu manifestam um conformismo com relação ao ensino e às situações físicas do estabelecimento. A forma de vinculação dos professores e o fato de a escola ser uma instituição pública, associados à situação sócio-econômica, parecem influenciar no pertencimento tanto de alunos como de professores.

As informações levantadas na EPu e na EPa se mostram iguais no sentido de que os contextos afetivos interferem da mesma forma na elaboração do conhecimento, mas fazem com que os alunos da EPu se sintam inferiorizados quando comparados com os “privilegiados” da EPa. Os fatores de aceitação, respeito, justiça, pressão, constrangimento, competição, histórico de vida, ambiente físico influenciam diretamente nos resultados da aprendizagem e se refletem na aprovação ou reprovação dos alunos.

Pode-se, então, depreender que o pertencimento a uma instituição pública, por si só, já caracteriza um sentimento de inferioridade social. Isso pode entender-se como um fator afetivo negativo que reflete o desenvolvimento do sujeito na sua relação ou interação com o objeto, principalmente na fase da adolescência, quando a relação com o social passa a se manifestar de modo concreto e objetivo.

No decorrer desta análise, confirmamos que “nem os sentimentos, nem as formas cognitivas dependem, unicamente, do campo atual, mas também de toda a história anterior do sujeito” (PIAGET, 1961, p. 25). É por isso que buscamos voltar ao passado, para analisar as interferências das experiências vivenciadas, em sala de aula, na aprendizagem atual. Analisando as informações das experiências anteriores em contextos escolares, percebemos que tanto as experiências positivas como as negativas continuam a desempenhar para os sujeitos, no presente, um papel com grande interferência na construção do conhecimento.

Com relação aos questionamentos, objetivos e hipótese deste trabalho, pelas informações analisadas pode-se destacar que a emoção e a afetividade são determinantes na construção do conhecimento, principalmente na relação professor-aluno e aluno-aluno. Qualquer situação, por mais irrelevante que pareça, pode despertar no aluno um sentimento positivo ou negativo capaz de abalar, acelerar ou bloquear a aquisição do conhecimento. Considerar o sentimento do aluno, ou legitimar o que ele está sentindo ou vivenciando, poderá resultar em sucesso ou fracasso diante de um novo conhecimento ou conteúdo escolar.

O aprendizado acontece na integração afetiva do sujeito com o objeto e com os outros sujeitos, e depende de sentimentos, atitudes, juízo de valores que o aluno aprendeu a estabelecer ao longo de sua vida. Por conta disso, o afeto presente no aprender ou na relação com o objeto do conhecimento

não atua por igual em diferentes sujeitos. É nesse sentido que a afetividade, entendida como capacidade de cada sujeito deixar-se afetar pelas situações da vida, contribui para a aprendizagem de sentido lato, isto é, dependente de processos equilibrativos, e resulta em experiências que se prolongam ao longo da vida, conforme analisado nos blocos temporais.

Podemos considerar, a partir do referencial teórico utilizado e das informações coletadas, que o afetivo está presente no ambiente escolar, permeando todas as interações do sujeito com o objeto. É o objeto desejado ou negado como contexto cognitivo e adaptação ao meio. Mais que o desejo que perpassa e desafia o sujeito do conhecimento, o outro está como condição necessária para esse sujeito aprender e adaptar-se a viver dignamente, de modo que, nas relações entre as pessoas, o aspecto afetivo predomina sobre o cognitivo. Como fonte energética das condutas, a afetividade corresponde aos sentimentos, aos desejos, aos valores que sustentam as ações e dirigem o comportamento e a organização social.

Concluimos que o estudo da afetividade e das emoções ainda não foi suficientemente considerado pela Psicologia e muito menos pela Pedagogia e pela Educação. São poucas as pesquisas desenvolvidas para esse fim e, por isso mesmo, tais ideias ainda não estão suficientemente disseminadas e discutidas entre os elementos constitutivos do processo educacional.

Os casos apresentados neste trabalho indicam que os professores que conseguiram criar o elo afetivo com seus alunos obtiveram maior sucesso nas suas atribuições e em suas relações profissionais, fato esse que, ousamos dizer, tem repercutido nos mais variados sentidos, inclusive na própria autoestima do docente, o que, com certeza, irá refletir-se em seus alunos. O professor é o grande responsável pelos resultados do processo de

ensino e aprendizagem, posto que é o mediador da interrelação afeto/cognição com o seu aluno.

Ainda estamos diante de um grande desafio: o de perceber o quão determinantes podem ser as emoções e a afetividade no processo de ensino e aprendizagem em qualquer etapa da vida escolar, principalmente no período da adolescência, em que se encontram os sujeitos desta pesquisa - alunos da 2ª série do Ensino Médio. Esse período é marcado pelos encontros e desencontros nas interações sociais em que se processa a construção da própria identidade e, portanto, é dominado pela afetividade, pelo predomínio do aspecto afetivo sobre o cognitivo.

Destacamos, por fim, que esta pesquisa se constitui mais como um ponto de partida, um viés de reflexão que poderá servir de aprofundamento para a possibilidade, talvez, de se chegar a uma rota profícua, com resultados positivos neste terreno pleno de diversidade, porque humano, que é o universo da educação.

## Referências

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção em sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. IN: *23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: 2002. <[www.anped.org.br/reunioes/24/T2004446634094.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2004446634094.doc)>

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

BRENELLI, R.P. Piaget e a afetividade. In: SISTO, F.F., OLIVEIRA, G.C. e FINI, L.D.T. *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.

COLETA, J. A. D. e MIRANDA, H. C. N. O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior. IN: *26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: 2003. <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/joseaugustodelacoleta.rtf>>

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

DEL NERO, H. S. *O Sítio da Mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognitivo, 1997.

DOURADO, I. C. P. e PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: Psicologia e Educação. IN: *24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: 2001. <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt20>>

ESPÍNDOLA, M. A construção da afetividade. S/D, Disponível em: <[www.espirito.org.br/portal/palestras/piaget/afetividade.html](http://www.espirito.org.br/portal/palestras/piaget/afetividade.html)> Acesso em: 10 de agosto de 2005.

FARINA, C. Pedagogia dos afetamentos. IN: *24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: 2001. <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt20>>

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Coleção Leitura.

FURTH, G. G. *Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Piaget e Freud*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GITAHY, R. R. C. Estudos de Moralidade: do comportamento real ao comportamento virtual. IN: *26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: 2003. <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/raquelrosanchristinogitahy.pdf>

IMBASCIATI, A. *Afeto e representação*. São Paulo: Editora 34, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Piaget: notas para uma teoria construtivista da inteligência*. São Paulo: Psicologia, USP, vol 8, n 1, 1997.

LAMPREIA, C. Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. *Psicologia: Reflexão e Crítica*: ISSN 0102-7972 Versão Impressa. Scielo. 1989.

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

LEITE, S. A. da S. e TASSONI, E. C. M. *A Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. ALLE – Textos, 2001.

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

MOURA, C. A. R. de. *Racionalidade e crise: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea*. São Paulo: Discurso Editorial/UFPR, 2001.

PIAGET, J. *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

\_\_\_\_\_. *A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Vol 26, n 3, Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962.

\_\_\_\_\_. *Problemas gerais de investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Bertrand, 1973.

\_\_\_\_\_. *Adaptacion vitale et psychologie de l'intelligence*. Paris: Hermann, 1974.

\_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

\_\_\_\_\_. *Biologia e conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSEMBERG, C. R. Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de la escolaridad. Contextos de aprendizaje y "contextos cognitivos". IN: *23ª Reunión Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: 2000. <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2037t.PDF>>

SADALLA, A. M. F. de A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SOUZA, E. C. L. L. Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula. IN: *23ª Reunión Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: 2000.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. IN: *23ª Reunión Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: 2000. <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>>

TULESKI, S. C. Para ler Vygotsky: recuperando parte da historicidade perdida. IN: *23ª Reunión Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: 2000. <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2024t.PDF>>

*Recebido em 30/07/2009  
Aprovado em 27/08/2009*