

A AFETIVIDADE SOB A ÓTICA PSICANALÍTICA E PIAGETIANA

AFFECTIVITY UNDER A PSYCHOANALYTIC AND PIAGETIAN PERSPECTIVE

VILMARISE SABIM PESSOA
Professora do Departamento
de Educação da UEPG

RESUMO

O presente texto enfatiza a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, e nas relações pedagógicas professor-aluno, apontando para o fato de que a afetividade pode determinar o sucesso ou o fracasso de uma criança na escola.

Esta relação afetiva é enfocada sob a ótica psicanalítica e piagetiana, pois em ambas a afetividade se encontra muito presente quando se fala em desenvolvimento emocional e cognitivo.

Sob a abordagem psicanalítica, a afetividade é vista como um processo em que alguém investido de amor, constrói o seu *eu*, e descobre o prazer e o desejo de aprender. Sob a ótica piagetiana, ela aparece como um aspecto necessário, complementar e indissociável no desenvolvimento intelectual do ser humano.

Palavras-chave: afetividade, ensino, aprendizagem, relação professor- aluno, Piaget, Freud

Toda ação educativa supõe a presença de um professor e um aluno interagindo afetivamente nas mais diversas situações, afetando e sendo afetados um pelo outro. Na relação pedagógica podem surgir sentimentos de aceitação ou de aversão entre educador e educando, o que interferirá na metodologia, no processo de ensino e aprendizagem, e na relação entre ambos.

A forma como o professor apresenta o conteúdo de sua aula está revestido de uma conotação afetiva especial, que torna o mestre original, e afeta cada aluno de uma maneira peculiar, repercutindo de forma diversa na sua aprendizagem.

Os educadores esquecem que a afetividade permeia todo processo educacional e, muitas vezes, preocupam-se apenas com o conteúdo e com metodologias modernas. É a qualidade do diálogo afetivo que se estabelece entre educador e educando, que cria laços profundos ou antipatias eternas. Esta delicada relação pode definir o sucesso ou fracasso escolar de uma criança.

Se aluno e professor *não se gostam*, fica muito mais difícil *aprender*.

1. A afetividade sob a ótica psicanalítica

Sob a ótica psicanalítica, o ser humano não nasce com um *eu* (sujeito psíquico) pronto, mas irá constituir-lo a partir de si, e das suas relações sociais e familiares.

A criança que foi desejada e investida pelo desejo materno e paterno, sentir-se-á amada, sentirá prazer em si própria e, buscará sempre reconhecimento e afeto.

A atividade psíquica terá início neste investimento libidinal pelos pais, e pelo prazer que o bebê experimenta em seu próprio corpo. Este *eu*, que está sendo constituído, busca compreender, ter acesso ao significado do que existe e do que ele vivencia. O *eu* deseja então *saber*.

Os pais que investem o seu afeto na criança, servem de ligação entre seu psiquismo e o meio psíquico que a rodeia, e proporcionam a ela uma auto-estima positiva, que a levará à busca do prazer de *ouvir* e *pensar*.

Na escola, é o professor que exercerá essa função identificatória ao aceitar a criança como ela é, ao valorizá-la e ao investir nela.

O *eu* se estrutura então, pelo discurso social, pelo desejo e pelas falas dos pais para a criança e sobre a criança. Este **eu**, que se constitui no

ambiente psíquico familiar, irá sofrendo transformações nas relações sociais. Ele precisa, inicialmente, do reconhecimento e do amor dos pais para experimentar o prazer e o desejo de *pensar*.

Enfim, prazer, amor e reconhecimento são elementos indispensáveis para a construção e identificação do **eu**, para investir em si e no outro.

Na escola, a criança precisa do amor e do reconhecimento do professor (substituto simbólico dos pais), precisa encontrar nele o prazer de *aprender*.

Nesta relação professor - aluno, o desejo de *ensinar*, e o modo como o professor aceita e reconhece o aluno como um ser único e singular, também serão importantes. A criança que encontra um professor preconceituoso em relação a ela, que a desvaloriza, que não reconhece suas qualidades, e que não investe nela como um ser único e especial, estará concorrendo para que esta criança perca o *prazer de pensar* e o *desejo de aprender*.

Assim como o professor não investe nela, ela não investe no estudo e pode investir em outros objetos: colegas, esporte, lazer, vícios, etc.

Na situação escolar, o professor é fonte privilegiada ao proporcionar prazer ou sofrimento ao aluno, mas o aluno também pode ser fonte de prazer ou sofrimento ao professor. Ao ser reconhecido ou não pelos alunos, sua fonte de prazer reside nas respostas que os alunos dão à sua tarefa de ensiná-los.

Korczak (1983) *in* Violante, diz que o educador deve respeitar e compreender a criança considerando o referencial dela, o seu modo de pensar sobre si, sobre os outros e sobre a sua realidade.

Baseado no conceito freudiano de *transferência*, o autor considera que o professor deve conhecer a si mesmo e reconhecer os afetos que ele experimenta ao trabalhar com crianças.

O educador livre de idéias pré-concebidas sobre o aluno, pode respeitá-lo e investir nele, bem como na sua ação educativa. Desta forma haverá uma relação professor- aluno genuína, fundamentada na afetividade, na confiança mútua e na sinceridade.

Entretanto, só amor não basta. É preciso que, além desta relação professor- aluno autêntica e afetiva, haja uma prática pedagógica estabelecida no respeito, na autoridade humana e no estabelecimento de limites, de modo que o professor permita o desenvolvimento e o fortalecimento do *eu* do educando para que ele desenvolva auto-estima, confiança, respeito a si e ao outro.

Segundo Violante (1995), muito da “dificuldade de aprender” deve-

se à falta de investimento do *eu* na sua própria atividade de *pensar*, isto porque a *atividade de pensar* da criança pode não ter sido reconhecida, ou ninguém ter investido nela.

Enfim, a criança só pode desenvolver seu *eu*, só investirá no *desejo de aprender*, se também o adulto (pais e professores) investir nela, no seu desejo de aprender. Se pais e professores lhe derem amor, valorizarem e reconhecerem o seu valor, ela fortalecerá o seu *eu*.

A psicanálise estuda a constituição do sujeito do inconsciente, e se as funções cognitivas crescem, evoluem, o sujeito se constitui. Para a Psicanálise, a constituição do sujeito é regida por leis diversas das que regem o desenvolvimento cognitivo. Não há paralelismo entre eles.

O *eu*, sede das funções do ser humano, ocupa um lugar central, pois ali estão as funções que regulam a relação de uma pessoa com sua realidade.

Que pode fazer o professor então na sala de aula?

Investir no seu aluno, no potencial que ele possui e não no “aluno idealizado”, assegurar a ele um lugar de reconhecimento em seu meio social; assim esta criança, sentindo-se respeitada e amada, poderá investir em si própria, no desejo de pensar e aprender.

Freud (1973) coloca que só pode ser pedagogo aquele que se encontra capacitado para penetrar na alma infantil, e que, nós adultos não compreendemos nem a nossa própria infância, como poderemos então compreender e educar uma criança que está sob nossa responsabilidade? Quando os educadores estiverem familiarizados com a psicanálise, e voltarem a ficar de bem com a criança que há dentro deles, poderão trabalhar com a energia daquela que está sob seus cuidados e conduzi-la a uma caminho menos conflituoso.

Na abordagem psicanalítica, o *aprender* envolve a relação professor-aluno, pois *aprender é aprender* com alguém. Freud (*in* Kupfer) nos aponta que um professor pode ser ouvido quando está revestido de uma importância especial. Graças a esta importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno, pois ele agora substitui os pais e herda os sentimentos que a criança dirigia a eles. Percebe-se então que Freud enfatizava as relações afetivas entre professor e aluno.

A importância que ele dava à afetividade na educação é expressada nesta citação de um artigo seu:

É árduo decidir se o que nos afetou mais e foi de maior importância foi

nosso interesse pelas ciências que eram ensinadas ou pelas personalidades de nossos professores. É verdade, pelo menos, que este segundo interesse, constituiu uma perpétua corrente oculta em todos nós e, em muitos de nós, o caminho às ciências passava apenas através de nossos professores. (Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar).

Neste mesmo artigo, Freud falou das emoções conflitantes que ele e seus colegas experimentaram em relação aos professores: o intenso ódio a alternar-se com o amor, a procura da fraqueza dos professores e, simultaneamente, seu orgulho em descobrir que eles tinham boas qualidades e grande conhecimento.

A psicanálise nos fala em *transferência* (atribuir um sentido especial a alguém que corresponda ao nosso desejo inconsciente), e sabemos que a afetividade entre professor e aluno varia muito na medida em que ambos transferem um para o outro seus desejos, frustrações e expectativas.

Na relação professor-aluno, o aluno transfere para o professor o relacionamento com os pais, e então o professor pode tornar-se a figura a que são endereçados os sentimentos de amor ou ódio, traduzidos por admiração ou hostilidade ao professor.

O professor torna-se então o depositário de “algo” do aluno, e fica carregado de uma importância especial. Dessa importância, nasce o poder que ele exerce sobre o aluno, e se explica o lugar que ele ocupa no inconsciente do aluno. Daí podemos entender porque tantos professores que parecem nada ter de especial, marcam tanto seu aluno para sempre, na vida pessoal e profissional.

Segundo Kupfer (1989), um professor psicanaliticamente orientado, saberá trabalhar com os sentimentos de seus alunos e saberá abdicar de sua figura de autoridade, permitindo que seu aluno pense por si, seja crítico e se torne independente. Este professor aprenderá a organizar o seu saber, mas renunciará ao poder, que o levaria a se impor aos alunos. Ele renunciará ao poder, que o seu lugar de professor lhe confere, e permitirá ao aluno “matar o mestre dentro de si para se tornar o mestre de si mesmo”.

Caberá a ele, nesta interação, guiado por seu desejo, organizar, articular e tornar lógico o conhecimento transmitido a seu aluno. Ao aluno caberá ingerir, desarticular e tomar para si o conhecimento que se engancha em seu desejo, que tem sentido para ele, e que será fundamentalmente útil para ele em sua vida.

A visão psicanalítica de educação é uma visão que valoriza o aluno

como ser humano nos seus afetos, capaz e livre de construir seu próprio conhecimento através do seu desejo inconsciente. Professores ensinam não só um conteúdo, mas uma matéria incorpórea, uma forma de amor a si e ao conhecimento.

Toda aprendizagem em que professor e aluno se entregam ao prazer de **aprender**, respaldados pelo afeto, pela liberdade e pelo respeito, torna-se uma lição de amor, um encontro verdadeiro entre duas pessoas, de dois desejos inconscientes.

2. A afetividade sob a ótica piagetiana

Na ótica piagetiana, o *afeto* desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência, pois segundo Piaget : “vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização... Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos , e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão... O ato de inteligência pressupõe pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade)... (Piaget, 1977, p 16).

Sem afeto então, não há interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem, não há também questionamentos, e sem eles, não há desenvolvimento mental. Afetividade e cognição se complementam e uma dá suporte ao desenvolvimento da outra.

O desenvolvimento cognitivo, passa de um período inicial centrado na própria ação para a construção de um universo objetal e descentrado. De forma semelhante, a afetividade evolui de uma indiferenciação entre si própria e os que a rodeiam para aos poucos elaborar e construir um sentimento único e interindividual. Tanto o aspecto cognitivo como o afetivo evoluem; de início estão centrados no sujeito e nas suas próprias necessidades, para depois se dirigirem ao outro e às relações do sujeito com outros sujeitos.

O afeto, segundo Piaget, pode acelerar ou retardar a formação das estruturas cognitivas. Embora condição necessária, só o afeto não é condição suficiente para a formação das mesmas.

O afeto acelera a formação das estruturas, no caso de interesse e necessidade, e retarda quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual. Piaget admite que desregulações de caráter afetivo

podem obstruir o funcionamento da atividade cognitiva. Ao voltar à normalidade afetiva, entretanto ficam prejuízos na área cognitiva.

A afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo. Toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um não funciona sem o outro.

Quando a criança tem dificuldade em entender algum conteúdo, ela pode mostrar-se desinteressada, apática ou demonstrar sentimentos de desprazer em relação à aprendizagem e, se a criança tiver interesse por animais, poderá desenvolver uma estrutura cognitiva para esta compreensão. Entretanto, uma cópia desprovida de significação não produz na criança nenhum interesse ou motivação. Assim, ela pouco aprende e nada constrói.

Para Seber (1997), dizer que a criança se interessa por algo é afirmar que ela está de posse de certas estruturas para assimilar o que o professor está propondo. Quando ele está preocupado somente com a transmissão de conhecimentos, e deixa de lado o que interessa à criança, está provocando uma aprendizagem desprovida de significado e de interesse.

Da mesma forma, é preciso que se reflita se os esquemas de assimilação da criança podem levá-la a superar os desafios propostos pelo educador, porque se estes estiverem além da capacidade cognitiva da criança, haverá também desmotivação e desinteresse. O interesse dela pelos conteúdos escolares aumenta à medida que seus processos cognitivos avançam.

Piaget (1962) considera que a *afetividade* precede as funções das estruturas cognitivas e que os estágios da afetividade correspondem exatamente aos estágios do desenvolvimento das estruturas. Há, entre eles, uma correspondência e não uma sucessão.

Piaget (1968) diz que a afetividade constitui a energética das condutas, cujas estruturas correspondem às funções cognitivas, ou seja, as condutas humanas têm como mola propulsora o afeto, e a estrutura de como elas são e funcionam constitui o elemento intelectual.

A *afetividade*, fator fundamental na socialização, compreende sentimentos (prazer, desprazer, simpatia, emoções e vontade) e elementos energéticos (interesses, esforços, afetos das relações inter-individuais, simpatias mútuas e sentimentos morais).

Em *Seis estudos de Psicologia* (1986), Piaget enfatiza mais uma vez que existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual, e que esse paralelismo continuará por todo desenvolvimento até a adolescência. *Afetividade e inteligência são assim, indissociáveis e constituem os dois*

aspectos complementares de toda conduta humana (Piaget, 1986, p 22) (o grifo é nosso).

Todo educador precisa ter clara a importância da afetividade na interação com seu aluno, e na construção do conhecimento. Essa relação afeto-cognição pode favorecer o desenvolvimento global da criança, um maior equilíbrio e uma maior estabilidade na sua vida social, afetiva, moral e intelectual.

No início de sua vida, a criança não tem *consciência do próprio eu*, e vive num processo de indiferenciação. Assim, a afetividade está basicamente centrada em seu próprio corpo e em suas próprias ações. Quando toma consciência de si, suas relações tornam-se objetais, e o outro torna-se objeto de *afeto*; aí se inicia a *descentração afetiva*.

No *período sensório motor* (0 a 2 anos), a *afetividade* se manifesta nas emoções primárias – medos (ligados à perda de equilíbrio) e afetos perceptivos (sensação de agradável, desagradável, prazer, dor).

São afetos ligados à própria ação do sujeito, e não afetos da relação com outras pessoas. São *afetos egocêntricos*, sem a consciência do *eu*. Com a elaboração do universo exterior e da noção de “objeto”, os sentimentos tornam-se objetivos. Ocorrem em relação às coisas e pessoas. Iniciam-se *sentimentos interindividuais* (simpatias, antipatias, alegrias e tristezas).

As transformações na socialização repercutem também na vida afetiva. Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da *afetividade*, enquanto as técnicas constituem o *aspecto cognitivo*. Não existe uma ação puramente intelectual ou puramente afetiva. Os dois elementos intervêm na conduta e um interfere sobre o outro.

No *período intuitivo ou pré-operacional* (2 a 7 anos), ocorre o desenvolvimento dos *sentimentos interindividuais* (afeições, simpatias) ligados à socialização das ações. Aparecem os *sentimentos morais* e regulam-se os interesses e valores, isto é, um objeto torna-se interessante à medida que corresponde a uma necessidade. Nesse período há interesse pelas palavras, desenhos, imagens, etc. Estas realidades adquirem *valor* para o sujeito à medida que vão de encontro às suas *necessidades*.

Aos interesses e valores das atividades correspondem sentimentos de superioridade ou inferioridade, quando ocorrem sucessos ou fracassos nas atividades que a criança desenvolve.

No período dos 2 aos 7 anos, além das trocas intelectuais, há também *sentimentos espontâneos*, que nascem das trocas entre as pessoas. Haverá simpatia em relação às pessoas que respondem aos interesses da criança e

que a valorizam. O mesmo poderá ocorrer com antipatias.

Na relação com o outro, há valores interindividuais: respeito, obediência e sentimento de dever aos mais velhos. São valores morais dependentes de uma vontade exterior, a vontade dos seres mais velhos, que são respeitados. Regras de conduta são colocadas, e a criança as aceita e reconhece por haver respeito unilateral: o respeito da criança ao mais velho, não sendo respeito recíproco. Quando o respeito se torna mútuo, os sentimentos morais serão autônomos e não mais impostos, porque a criança respeita o outro e é respeitada por ele, e compreendida em seus sentimentos.

Interesses, autovalorização, valores interindividuais espontâneos são as primeiras manifestações afetivas desse nível de desenvolvimento.

No *período das operações intelectuais concretas* (7 a 12 anos), há cooperação, reciprocidade, autonomia, as operações intelectuais são reversíveis e a *afetividade* caracteriza-se por novos sentimentos morais, pela organização da vontade e por maior regulação da vida afetiva. Os primeiros sentimentos morais se originaram do respeito unilateral em relação aos adultos. O novo sentimento, que surge em função da cooperação, é o respeito mútuo.

Em um jogo com regras, os menores de 7 anos jogam um jogo de qualquer modo, imitando as regras dos mais velhos, há o respeito unilateral pelos mais velhos. Os maiores de 7 anos, podem criar uma nova regra, que se torna verdadeira, se todos a adotarem, é a expressão da vontade comum. A regra é respeitada como resultado do acordo explícito entre o grupo.

A consequência afetiva do respeito mútuo é o sentimento de justiça, fundamentado na igualdade. O respeito mútuo conduz a uma organização nova dos valores morais.

À medida que novas estruturas cognitivas vão surgindo e se estabilizando, a instabilidade e incoerência das idéias infantis vão sendo deixadas de lado, para dar lugar à sistematização do raciocínio do adulto.

No campo da vida afetiva, também ocorre equilíbrio dos sentimentos com o aumento da idade. O desenvolvimento afetivo, que acompanha o intelectual também tende a se estabilizar, e se orienta para o equilíbrio, uma forma final de equilíbrio, que se encontra na afetividade do adulto.

Souza, baseada em Wadsworth, destacou alguns pontos importantes na teoria piagetiana, relevantes para os professores:

1- os professores devem ter uma relação de respeito mútuo com as crianças, encorajando-as a desenvolverem sua autonomia;

2- os professores podem promover a interação social na sala de aula,

encorajando o questionamento intelectual e ensinando a criança a lidar com questões morais;

3- o professor deve permitir a discussão em sala de aula, para que a criança ouça os argumentos dos colegas, entre em desequilíbrio cognitivo para reestruturar seu raciocínio;

4- a responsabilidade, a cooperação e a auto-disciplina não deveriam ser impostas, mas construídas pela criança a partir de suas próprias experiências.

O desenvolvimento do ser humano e a consciência de si vai sendo construída pelo sujeito nas suas relações com o outro. Daí a grande importância do educador, permitindo e oportunizando à criança diversas situações para que ela experimente e construa seu conhecimento, e desenvolva sua afetividade.

Recebido para publicação em 3/01.

Publicação para publicação em 6/01.

ABSTRACT

This text emphasizes the importance of affection in the teaching-learning process and in the pedagogic teacher-student relationship, and demonstrates that affection can determine a child's success or failure at school. This affective relationship is studied under a psychoanalytic and Piagetian perspective, because in both affectivity is present in what respects emotional and cognitive development. Under the psychoanalytic perspective affectivity is seen as a process in which a love-invested person constructs his/her own self and discovers the pleasure and wish of learning. Under the Piagetian perspective, affection is a necessary, complementary and inseparable aspect in the intellectual development of a human being.

Key words: affectivity, learning, teacher-student relationship, Piaget, Freud

Endereço para contato: 223-2272 / 9972-6765

REFERÊNCIAS

- FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. S. Paulo: Scipione, 1989
- KUPFER, Maria Cristina. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. **Idéias**. S. Paulo, n 28, p 175-191, 1997.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 1998
- PIAGET, Jean. **A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Texto retirado da Internet, traduzido do original "The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child", 1962, vol 26, n3.
- PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. S. Paulo: DIFEL, 1968.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1986.
- SEBER, Maria da Glória. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. S. Paulo: Scipione, 1997.
- SOUZA, Maria do Rosário S. **Auto estima**. Texto retirado da Internet (Campinas)
- VIOLANTE, Maria Lucia V. Sobre a atividade de pensar. **Idéias**. S. Paulo, n 28, p 193- 209, 1997.