

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

MARIA ELISA MADEIRA BORTOLO

**AFETIVIDADE E MEDIAÇÃO: IMPLICAÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Maringá
2013

MARIA ELISA MADEIRA BORTOLO

**AFETIVIDADE E MEDIAÇÃO: IMPLICAÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
Apresentado à Universidade Estadual
de Maringá – UEM, como parte das
exigências para a conclusão do curso
de Pedagogia sob a orientação da
Prof^a Dr^a Sheila Maria Rosin

Maringá
2013

MARIA ELISA MADEIRA BORTOLO

**AFETIVIDADE E MEDIAÇÃO: IMPLICAÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr. Sheila Maria Rosin (Orientadora)

Profa. Dr. Geiva Carolina Calsa

Profa. Mr. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Maringá
2013

Dedico este trabalho àquele que pensou em mim antes mesmo que eu nascesse; à Ele que me desejou e planejou escrevendo os meus dias no livro da vida. Àquele que fez o meu passado, escreve o meu presente e desenha o meu futuro da melhor maneira possível.

Dedico o meu Trabalho de Conclusão de Curso, minha formação, minha carreira e minha vida a Deus!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um dos gestos mais nobres que se observa em um indivíduo, pois neste momento este deixa todo seu orgulho, sua suficiência e autonomia de lado para enobrecer outro alguém, ou seja, reconhecê-lo como melhor. Em muitos países o agradecimento é acompanhado a um movimento corporal, o qual significa reverência e humilhação para que este alguém seja mais notado.

É neste sentido que venho, primeiramente, reconhecer a minha insignificância perante Deus, o qual muito pacientemente me deu suporte, me aconselhou me fez companhia quando me sentia sozinha e que me encheu de sua grande sabedoria para iniciar e completar esta graduação.

Como representante de Deus na minha vida, agradeço ao meu pai, Marcelino Bortolo, que com extremo amor e bondade me conduziu para o melhor caminho, formou meu caráter com o auxílio de minha mãe, Maristela. Agradeço especialmente a estes que me proporcionaram a oportunidade de me graduar em tão boa universidade, que me serviram se medidas, que, sempre que precisei, estavam prontos para me amar e me ouvir.

Agradeço à minha irmã, Mariane, que foi a minha companheira fiel e intermitente durante toda minha graduação. Ela que deixou saudade por estar longe, mas mesmo assim me serviu com imenso amor e atenção, ensinando e demonstrando a mim o exemplo, com quem pude aprender muito.

Aquelas que me suportaram nos dias de chatices, que riram das minhas bobices, que me ensinaram e que me fizeram companhia todas as manhãs durante os quatro anos de curso. Elas: Michely (minha irmã adotada), Patrícia (apoio espiritual, um exemplo de docilidade), Nathália (com seu ensino e organização), Viviane (me ensinando a sempre ir além das teorias), Valquíria (exemplo de garra, determinação e bom humor), Joicy (parceira de estágio, mulher-menina de fibra, de servidão e esforço).

Não poderia esquecer de toda a igreja, isto é, pessoas, amigos tão chegados quanto irmãos, que não mediram esforços para me servir. Obrigada pelo amor, carinho, atenção e caronas sempre disponíveis. Da mesma forma agradeço aos irmãos que me sustentaram em oração, e que nos

momentos que precisei descontraíram comigo. Não cabe aqui relatar nomes, pois todos são e foram imprescindíveis na minha.

Um agradecimento especial a todas as minhas professoras e professores que de forma rica disponibilizaram seus conhecimentos, teorias e atenção, formando assim meu caráter como profissional pedagoga. De forma específica agradeço à minha orientadora Sheila M. Rosin que me acolheu quando precisava, e tão sabiamente me orientou, tornando tudo mais leve e gostoso de ser feito.

*Eu poderia falar todas as línguas que são faladas na terra e até no céu,
mas, se não tivesse amor, as minhas palavras seriam como o som de um gongo
ou como o barulho de um sino.*

*Poderia ter o dom de anunciar mensagens de Deus,
Ter todo o conhecimento, entender todos os segredos
e ter tanta fé, que até poderia tirar as montanhas do seu lugar, mas,
Se não tivesse amor, eu não seria nada.*

*Poderia dar tudo o que tenho e até mesmo entregar o meu corpo para ser queimado, mas,
Se eu não tivesse amor, isso não me adiantaria nada!*

(1Co 13: 1 a 3)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar qual a influência dos fatores afetivos na relação professor-aluno no processo de aprendizagem. A priori expõem-se alguns referenciais teóricos da teoria histórico-cultural, nos quais esta pesquisa se embasa, assim como os conceitos centrais destes, entre eles: linguagem e trabalho; desenvolvimento e aprendizagem. A posteriori, relaciona-se tal teoria com a temática “afetividade”, tendo como material bibliográfico principal a obra “Teoría de Las Emociones” de Vygotsky (2004). Ao fim, evidencia-se o conceito de mediação de Vygotsky, aprofundando a interferência da ação afetiva do professor no processo de ensino-aprendizagem. Com base nesses pressupostos, são as relações sociais que o homem se desenvolve e com isso constrói relações vinculares que promovem a aprendizagem. Nesse processo encontra-se o professor mediador afetivo que se vincula ao aluno estimulando sua cognição. Acredita-se que a postura afetiva do professor não se resume a gestos, toques e palavras amorosas, mas também em sua postura perante sua profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Teoria Histórico-Cultural. Mediação. Aprendizagem.

ABSTRACT

The following research had as main objective investigate the influence of the affective factors in the teacher-student relation on learning process. A priori some theoretical references of the historical-cultural theory are exposed, in which this research is based, and the central concept of it, like: language and work; development and learning. A posteriori, that theory is related with the "affective" thematic, as its principal bibliography material the work "Teoría de Las Emociones" of Vygotsky (2004). At the end, it is evident the concept of mediation of Vygotsky, securing the interference of the affective action from the teacher at the process of teaching-learning. Based in the historical-cultural theory, the social relations that man develop and with this he constructs link process that promotes learning. In this process we find the mediator affective teacher which links to the student stimulating its cognition. We believe that the affective position of the teacher doesn't summarize to gesture, touches and lovely words, but also in his position before his profession.

KEYWORDS: Affectivity. Mediation. Learning.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CAPÍTULO I: Alguns Conceitos da Teoria Histórico-Cultural	13
2.1. A linguagem e o trabalho	13
2.2. Desenvolvimento e Aprendizagem.....	16
3. CAPÍTULO II: Afetividade em Vygotsky	18
4. CAPÍTULO III: Implicações sobre o trabalho escolar: a mediação pedagógica	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
6. REFERENCIAS	34

1. INTRODUÇÃO

“Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular.” (TASSONI, 2000, p.3)

A partir do excerto acima, apoiando-se na teoria de Leontiev (2004) e Vyogtsky (2008), é possível afirmar que o desenvolvimento humano acontece por meio da relação social com outros homens, que por sua vez estabelecem vínculos afetivos entre si. Os autores afirmam que são nas relações dos homens com outros homens, que o sujeito aprende, ou seja, adquire conhecimentos. É desse princípio que se parte para afirmar que a relação do sujeito que ensina (professor) com o sujeito que aprende (aluno) é social, afetiva, fundamental e imprescindível para o desenvolvimento humano. É esta relação que está presente na escola.

Enfocando na temática da afetividade na instituição de ensino, e em sua função na promoção do processo de ensino-aprendizagem, Tassoni (2000, p.5) afirma que “a afetividade desempenha papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais”. Deste modo, desde o nascimento da criança e a partir do seu desenvolvimento, assim como de sua inserção social em contato com novos sujeitos no seu cotidiano, os vínculos afetivos se expandem, se estendendo até o professor. Por isso, entende-se que é imprescindível que este professor tenha uma postura afetiva para com o aluno, configurando-se como a mola propulsora do seu desenvolvimento cognitivo.

Com base nestas afirmações acima, o objetivo deste trabalho é, num sentido amplo, investigar qual a influência dos fatores afetivos na relação professor-aluno no processo de aprendizagem. Em termos específicos busca-se: analisar a relação entre afetividade e cognição; estabelecer relações entre o comportamento do professor e as reações dos alunos: comportamento afetuoso reação afetuosa, comportamento agressivo reação agressiva; apresentar o que é o comportamento afetuoso do professor e qual sua função no ambiente escolar.

Para se atingir os objetivos propostos, o trabalho se organiza primeiramente com a exposição de alguns referenciais da teoria histórico-cultural, sendo estes: linguagem e trabalho; desenvolvimento e aprendizagem. Embasa-se, para isso, nas afirmações de Lev Vigotsky e Leontiev, os quais discursam que a linguagem é instrumento mediador em todo o processo de desenvolvimento do homem, assim como componentes de sua aprendizagem.

Posteriormente, faz-se a relação da teoria histórico-cultural, dos principais conceitos, com a temática “afetividade”. Para isso, embasa-se, principalmente, na obra “Teoría de Las Emociones”¹ de Vygotsky (2004), assim como outros autores estudiosos da teoria histórico-cultural. Nesta parte do trabalho apresenta-se um histórico das teorias que trataram da afetividade e das emoções durante o desenvolvimento do homem.

Por fim, enfoca-se no conceito de mediação, apresentado na teoria vygotskyana, para afirmar o impacto da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno, a fim de afiançar que a postura afetiva do professor não se resume a gestos, toques e palavras amorosas, mas também em sua postura perante sua profissão.

¹ - Esta obra foi escolhida devido a riqueza de contribuições do autor em relação à temática “afetividade”, entretanto é pouco estudada. A obra tem seu original em russo e possui apenas as traduções para o francês e o espanhol, sendo esta a linguagem de maior facilidade para a leitura.

2. CAPÍTULO I: Alguns Conceitos da Teoria Histórico-Cultural

2.1. A linguagem e o trabalho

Para cumprir os objetivos propostos para este estudo, toma-se como base a teoria histórico-cultural. Esta centra-se nas pesquisas de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), advogado e filólogo que deu início nos seus estudos como psicólogo após a Revolução Russa em 1917. Este autor se inspirou em teorias comportamentais contemporâneas, como a de Ivan Pavlov, assim como na teoria marxista da sociedade (materialismo histórico).

Vygotsky lecionou e escreveu várias obras acerca dos problemas da educação, sendo adepto à “pedologia”, isto é, à “psicologia educacional”. Antes de morrer o autor, em parceria com Alexei Nikolaevich Leontiev, estabeleceu um laboratório para investigar as questões educacionais. O psicólogo russo dedicou sua vida a estudar a psicologia evolutiva, educação e psicopatologia e não teve suas obras publicadas e sua teoria não foi conhecida no ocidente quando ainda estava vivo. Foi apenas na década de 1960 que as primeiras publicações aconteceram nos Estados Unidos, propagando-se rapidamente para outros países.

Desta forma, o autor ganhou destaque com a publicação de sua monografia intitulada “Pensamento e linguagem” em 1962. Alexander Romanovitch Luria foi um dos precursores de Vygotsky, traduzindo algumas de suas obras e publicando-as, como por exemplo, do capítulo um ao cinco do livro “A formação social da mente”. Atualmente Vygotsky é um dos autores mais citados quando se trata do tema aprendizagem, suas obras são bases teóricas quando se trata da formação social dos sujeitos e das questões metodológicas e psicológicas da educação.

Neste sentido, o autor busca justificar o aparecimento do pensamento e da linguagem no ser humano baseada na afirmação de o desenvolvimento do homem ocorre socialmente. Na mesma perspectiva teórica, encontra-se Alexei Leontiev, profissional da área das ciências sociais, que a partir de 1924 começou a trabalhar com Vygotsky buscando diferenciar o ser humano do animal, trabalhando com a perspectiva da evolução da espécie humana

(perspectiva filogenética). Leontiev (2004) busca demonstrar que a diferença entre o homem e o animal é, fundamentalmente, o nível de consciência. Esta psicologia histórico-cultural tem como sua principal base teórica o teórico Karl Marx e seus estudos acerca da sociedade capitalista.

Segundo Leontiev (2004), o animal possui reflexo psíquico, já o homem possui reflexo consciente, o que lhe permite pensar nas relações passadas, do presente e do futuro, isto é, planejar sua ação. O reflexo que o homem possui é histórico e social, pois foi adquirido ao longo do tempo, sendo o trabalho a condição primeira e fundamental da transformação do reflexo psíquico para o reflexo consciente no homem. Essa passagem dá início ao desenvolvimento no homem em uma etapa superior, pois desta forma a consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, tornando possível ao homem a observação de si mesmo.

A esse processo o autor denomina de “hominização” do sujeito. Essa hominização consiste na transformação do cérebro, dos órgãos de atividade externa (mão e pés) e dos sentidos. O trabalho e a linguagem “são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano” (LEONTIEV, 2004, p. 76). Nesse desenvolvimento, a mão, o órgão principal da atividade do trabalho do homem, só atingiu a perfeição graças ao próprio trabalho e as necessidades de se fazer novas adaptações. Com o trabalho, o cérebro evoluiu, passou de pequeno e leve, como o dos símios antropóides, para grande e pesado, assim como os órgãos dos sentidos que foram aperfeiçoados. A posição corporal do homem e seus hábitos também foram modificados, passando a ser ereto e a viver em grupo. Leontiev (2004, p.79) conclui que “O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, modificaram a aparência física do homem bem como sua organização anatômica e fisiológica”.

Para Leontiev (2004) o trabalho é a base da sociedade, e é por dele que o homem se relaciona com a natureza, pois age sobre esta, e ao mesmo tempo em que a modifica, é modificado por ela. O trabalho humano caracteriza-se pelo uso de instrumentos para a exploração da natureza, assim como pela atividade coletiva e social, isto é, “[...] o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando

entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Nesse sentido, Vygotsky (2008) contribui afirmando que a linguagem é um dos instrumentos que o homem utiliza para se comunicar com os outros, isto é, para se relacionar em grupo e trabalhar. Para o autor, o momento mais importante no curso do desenvolvimento humano se dá quando a fala e a atividade prática, linhas independentes, convergem. Visto que a criança fala enquanto age porque a sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, e quanto mais difícil é a situação mais é exigida a fala pela criança. A fala, segundo o autor, é tão importante na atividade prática da criança, tanto quanto os olhos e as mãos. Com herança da teoria de Piaget, Vygotsky (2008) afirma que a criança, inicialmente, apresenta a fala egocêntrica, a qual constitui um meio de expressão e libertação de tensões, tornando-se um instrumento do pensamento. Este estágio é transitório, pois a fala evolui da fala social (intrapessoal) à fala interior (interpessoal), isto é, o pensamento.

Desta forma, pode-se afirmar que a relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento da criança, pois primeiramente a fala acompanha a ação, então, aos poucos, ela se desloca para o início da ação até assumir a função planejadora. Esta função permite à criança ir além das experiências prévias, libertando-a da limitação imposta por seu campo visual e das restrições oriundas do ambiente circundante. O papel da linguagem, para Vygotsky (2008), consiste em: contato social com outras pessoas; planejamento da ação; controle de ações impulsivas e controle do próprio comportamento. Segundo o autor:

A linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 2008, p.17-18).

Neste processo de desenvolvimento da fala, Vygotsky (2008) afirma a importância da mediação do homem com outros homens e com a natureza,

pois é nesta mediação que se formam as funções psicológicas superiores. Define-se “mediação” como um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, a qual deixa de ser direta e passa ser mediada por esse elemento. O autor destaca dois elementos básicos responsáveis pela mediação: os instrumentos e os signos (linguagem). Os instrumentos têm a função de regular as ações sobre os objetos, produzir mudanças externas, ampliar e modificar a possibilidade de intervenção com a natureza. Já os signos, são o meio utilizado pelo homem para representar no presente o que está ausente, compõe-se de um significante, um objeto e o seu significado.

Essa reconstrução interna de uma operação Vygotsky (2008) denomina de internalização. Esta internalização consiste numa série de transformações do pensamento do sujeito, e nesse processo o que é internalizado não é o objeto, mas sim a sua significação, a qual muda ao longo do desenvolvimento da criança. Isso implica, portanto, na reconstrução ao nível do sujeito, de maneira pessoal, da significação que as coisas já têm para os outros.

Portanto, sendo o trabalho e a linguagem elementos que promovem e mediam o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem do sujeito, neste momento busca-se tratar especificamente sobre os conceitos apresentados pelos autores da Teoria Histórico-Cultural aqui abordados, acerca do desenvolvimento humano e como ocorre a aprendizagem neste.

2.2. Desenvolvimento e Aprendizagem

Para Vygotsky (2008), é em decorrência do processo de internalização que acontece a aprendizagem, de forma dinâmica e contínua. A relação geral entre o desenvolvimento e a aprendizagem, de acordo com o autor, ocorre desde o momento em que a criança nasce, a partir de então, ela está apta a conhecer o mundo e se desenvolver, porém as condições que lhes são dadas são de fundamental importância, isso significa que o bom desenvolvimento da criança advém das boas condições sociais disponíveis.

O aspecto específico da aprendizagem é que na escola o aprendizado é sistematizado e intencional, a criança deixa de ser criança para ser aluno, sendo assim passa a ter responsabilidades que antes não lhe eram atribuídas, como por exemplo, ser responsável pelo desempenho escolar. A diferença

fundamental entre o aprendizado escolar e o pré-escolar não é a sistematização, mas sim que o primeiro produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Em relação à aprendizagem da criança Vygotsky (2008) afirma que existem níveis, os quais são: nível de desenvolvimento real é a capacidade de resolução de problemas de forma independente; nível de desenvolvimento potencial, o qual é a capacidade de resolver problemas sob a orientação de adultos ou de companheiros mais experientes; e zona de desenvolvimento proximal, que consiste na distância entre o que já é possível realizar de forma independente e o que ainda necessita de ajuda, sendo neste espaço que o professor atua. Para o autor, é pela mediação que a criança sai do potencial para o real e conclui que “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2008, p. 102).

Visto os conceitos que permeiam a Teoria Histórico-Cultural acerca da educação, e como ocorre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem no ser humano, cabe compreender qual o conceito de “afetividade” que esta teoria apresenta e como este está localizado na vida da criança.

3. CAPÍTULO II: Afetividade em Vygotsky

A temática “afetividade” ou “emoções” não são comumente relacionadas à teoria histórico-crítica ou aos escritos de Vygotsky. Tal questão, segundo Machado et al. (2011), se justifica pelo fato de que em 1950 o foco dos estudiosos estavam na psicologia cognitiva, nos aspectos ligados ao aprendizado, à linguagem e ao pensamento, que também aparecem nas obras de Vygotsky e Jean Piaget, não aprofundando à temática das emoções no processo de desenvolvimento.

Foi então com Henri Wallon (1879-1962), que tal temática foi estudada a fundo, afirmando, a princípio, que além de o aparato fisiológico ser um fator determinante no homem, o fator social também o é. Desta forma, para o autor, as emoções constituem a primeira fase de desenvolvimento da criança, pois estas são utilizadas como instrumento da criança para a interação com o meio. Na proposta de Wallon, segundo Galvão (1995), a educação entende o indivíduo como um todo, considerando seu contexto, pois este influencia sua formação psíquica. O contexto é constituído pelas emoções da criança, as quais são inseridas no seu processo de aprendizagem, uma vez que “[...] as emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência” (WALLON, apud GALVÃO, 1995, p.63). Com isso, para a teoria walloniana, o afeto é o agente mediador de todo o processo de desenvolvimento da criança.

Em Vygotsky (2004), a temática “afetividade” começa a aparecer em sua teoria no início da década de 1930, estando com suas atenções convertidas ao estudo aprofundado na psicologia, votando-se para as emoções. Tais reflexões do autor se encontram na obra “Teoria das Emoções”, a qual está² inacabada devido ao falecimento do autor no mesmo ano. Desta forma, apenas no final da década de 1960 que os primeiros manuscritos de tal obra foram disponibilizados, e na década de 1980 foram publicados oficialmente em sua totalidade.

² - Esta obra não possui tradução para a língua portuguesa, podendo ser lida apenas no original, em russo, ou em francês e espanhol.

Nesta obra, o autor buscava tratar de forma crítica das teorias das emoções que estavam populares em sua época, pois segundo ele, eram dualistas, isto é, admitem em sua teoria dois princípios como necessários mas opostos. Segundo Machado et al. (2011, p. 648), “o autor procura demonstrar que as psicologias de seu contexto, que se diziam espinosistas em suas teorias das emoções, eram, fundamentalmente, cartesianas e dualistas”. Para Vygotsky (2004), as teorias, com herança histórica da psicologia, aproximavam a teoria das emoções de Decartes com a de Espinosa. Isto significa dizer que as teorias expostas na sua época acerca das emoções defendiam que as mesmas eram antecedidas ou acompanhadas de manifestações físicas, pois, diferente disso, seriam apenas percepções intelectuais. Vygotsky (2004) acredita que as teorias limitavam-se no dualismo mente-corpo; corpo-alma.

Segundo Tassoni (2008), as teorias dualistas apontadas por Vygotsky (2004), eram anti-históricas, pois não consideravam que as emoções evoluíam de acordo concomitantemente ao desenvolvimento do sujeito, e porque não apresentavam provas experimentais, mas apenas especulações de situações naturais de base orgânica e biológica. Para essas teorias, “se retirarmos as sensações orgânicas da vivência emocional, não restará, absolutamente, nada” (TASSONI, 2008, p. 57). Desta forma, observa-se que as emoções foram, ao longo do desenvolvimento da psicologia, caracterizadas como fenômenos secundários na formação do homem, sendo naturalizada e restringida a ações instintivas.

Assim, para Vygotsky (2004), é impossível se estudar as emoções desvinculadas do desenvolvimento do psiquismo humano. Para Machado et al. (2011, p. 653), a teoria de Vygotsky sobre as emoções aponta para a “descontinuidade entre a expressão orgânica das emoções, sua manifestação externa, e sua vivência interna (emoção em-si), afirmando que as manifestações corporais não sintetizam uma emoção”.

Segundo a interpretação de Machado et al. (2011, p. 650), Vygotsky afirma que a primeira relação feita entre as emoções, o corpo e o cérebro foi na teoria de Walter Cannon, o qual fez experimentos com animais e “refutou a existência de uma correspondência unívoca entre emoção e expressão

corporal”, mas concluiu que “a emoção transcende sua expressão fisiológica, considerando que emoções tão distintas, como medo e alegria, podem resultar numa mesma expressão”. Contudo, para a teoria de Vygotsky, segundo Machado et al. (2011, p. 651), Cannon falhou em considerar as emoções como fenômenos secundários ou reflexos, pois

As emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. [...] em estreita relação com outros do psiquismo humano.

Sob o olhar de Veer e Valsiner (2006), essa teoria era fundamentalmente fisiológica e não considerava as questões emocionais, tratando “o ‘conflito’ dos aspectos ‘corpo’ e ‘mente’ das emoções, argumentou Vygotsky, preservava o dualismo mente-corpo na teoria das emoções de Cannon” (VEER E VALSINER, 2006, p. 379).

Com isso, Vygotsky (2004) inicia uma problematização de tais teorias organizacionistas e clássicas, assim como da relação das manifestações corporais com as emoções. O autor cita os experimentos de Marañón³ que aproximam o psíquico das emoções, isto é, levantam a hipótese de que apesar de ocorrerem manifestações orgânicas, não há emoção. Nestes experimentos o estudioso faz “uma injeção de adrenalina na corrente sanguínea, em quantidade suficiente para produzir os mesmos fenômenos orgânicos característicos das emoções intensas, não se provocou nos sujeitos (pessoas) a experiência emocional” (COSTA E PASCUAL, 2012, p. 631).

Posterior a esta teoria, para Vygotsky (2004) era necessário se analisar profundamente os estudos de James-Lange⁴, os quais apresentavam influências da teoria “As paixões da alma” de Descartes, para refutar as afirmações e encontrar uma conclusão. Nesta análise o autor percebeu que todas as demais teorias acerca das emoções estavam limitadas devido às afirmações cartesianas, as quais consistiam em dizer que todas as sensações dependiam dos nervos, isto é, os processos corporais nervosos têm origem à

³ - Gregorio Marañón foi um médico, cientista, historiador, escritor e filósofo espanhol.

⁴ - William James e Carl Lange são estudiosos do século 19 e acreditam em uma excitação fisiológica como geradora de uma emoção específica.

emoção, sendo esta “equivalente a uma percepção (sentimento) passiva de mudanças corporais” (VEER E VALSINER, 2006, p. 381).

Na análise acerca da teoria de James-Lange, Vygotsky (2004), segundo Veer e Valsiner (2006, p.383), afirma ter encontrado uma explicação mecanicista, pois:

A concentração exclusiva nos processos corporais ignorava as qualidades superiores, tipicamente humanas, das emoções humanas. Estas, portanto, tinham que ser postuladas de uma forma que não fosse indicativa de um controle puramente aferente.

Posteriormente àquela análise, de acordo com René Van Der Veer e Jaan Valsiner (2006), estudiosos acerca da teoria de Vygotsky, este buscou solucionar o problema de tal dualismo baseado na Ética de Espinosa, sendo esta a forma mais aceitável que ele encontrou de para se explicar as emoções. A teoria de Espinosa trata do problema corpo-alma de forma monista, isto é, não admite dualidade do espírito e da matéria, sendo um dependente do outro. Desta forma, tanto Espinosa como Vygotsky (2004) questionam a teoria de Descartes que separa a alma do corpo, afirmando que a alma é livre.

Vygotsky (2004) afirma que um dos fatores determinantes para a adoção da teoria de Espinosa como referência foi devido ao fato de este diferenciar as emoções nas crianças e nos adultos. Ao fim dos estudos acerca da teoria de Espinosa, o autor percebeu que este não possuía caráter desenvolvimentista. Com isso, Vygotsky abandonou essa teoria e partiu para relacionar tais filosofias clássicas com a pesquisa psicológica moderna.

Desta forma, Vygotsky (2004), em sua própria concepção, concluiu que as pessoas expressam as situações como sensações e emoções, isto é, há “um entrelaçamento muito próximo dos componentes psíquicos e orgânicos ou, mais precisamente, reação emocional cerebral e somática” (VYGOTSKY, 2004, p. 39)⁵. Tal entrelaçamento é denominado pelo autor de “afeto íntegro”, pois ainda que sejam provocados de diversas formas se encontram no seu desenvolvimento.

⁵ As traduções do espanhol para a língua portuguesa dos trechos retirados do livro “Teoria de las emociones” de Lev Vygotsky (2004) são de responsabilidade da autora.

Vygotsky (2004) analisa que, desta forma, há relação de interdependência do aspecto psíquico e do orgânico para a existência da emoção, entretanto ambos os aspectos podem ocorrer separadamente. O autor questiona, afirmando que isso não é regra, e cita um exemplo de certo paciente com paralisia facial que não pode expressar pelo rosto suas emoções. A este respeito Vygotsky (2004, p. 46) afirma que “uma expressão facial semelhante ao de uma máscara, mas após a qual permanece por completo o funcionamento normal das reações emocionais”.

Neste sentido, segundo Tassoni (2008, p. 58),

As modificações orgânicas têm pouca importância nos fenômenos emocionais e, em contrapartida, as modificações cerebrais ganham um status maior. Portanto, a reação emocional tem muito mais relação com os componentes psíquicos associados às modificações cerebrais.

Assim, Vygotsky (2004, p. 78) analisa que entender as emoções apenas com subsídios no aparato fisiológico é uma forma de reducionismo.

Devido justamente ao que reduziu as emoções a processos periféricos refletidos no cérebro, criou um abismo entre as emoções e o resto da consciência: as emoções têm sido relegadas à periferia, o resto da consciência tem se concentrado no cérebro.

Desta forma, sob o ponto de vista do autor, havia uma falha na teoria que não se considerava o desenvolvimento das emoções, as explicações eram mecanicistas e observavam somente manifestações corporais, desconhecendo os níveis superiores das emoções humanas. Para refutar tal ideia, a teoria vygotskyana afirma que cada vez mais as emoções se distanciam das atitudes instintivas e impulsivas naturais do homem, e acabam criando um novo espaço no desenvolvimento humano. Com base nisto, Vygotsky (2004) focou-se em ilustrar tal desenvolvimento, explicando a existência de emoções primitivas e emoções superiores e a passagem de uma para a outra, “pois, segundo ele, os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças” (TASSONI, 2008, p. 60 e 61).

Neste sentido, acredita-se, segundo Tassoni (2000), que a curiosidade de Vygotsky em estudar as emoções tenha se iniciado no estudo da linguagem e

do pensamento, pois para este autor a linguagem possui funções cognitivas e comunicativas que constituem a base da formação das Funções Psicológicas Superiores⁶.

A fala egocêntrica, por exemplo, desempenha papel definido e muito importante na atividade da criança, mas não permanece muito tempo como mero acompanhante da ação, constitui-se num meio de expressão e libertação de tensões e emoções, tornando-se logo instrumento do pensamento. A fala, segundo Vygotsky (2008), é tão importante na atividade prática da criança quanto os olhos e as mãos. O papel da fala, para o autor, consiste em: contato social com outras pessoas; planejamento da ação; controle de ações impulsivas, isto é, instintivas, como as emoções, e controle do próprio comportamento.

Com isso pode-se perceber que Vygotsky (2004) afirma a existência de uma complexa ligação entre as emoções e as cognições. Segundo Machado et al. (2011, p. 652), o elo entre emoção e cognição seria a questão da aprendizagem, “que está diretamente imbricada com as normas e os valores culturais; ou seja, a manifestação fisiológica das emoções é também determinada socialmente”.

Para Vygotsky (2004, apud COSTA e PASCUAL, 2012, p. 629):

As emoções não se configuravam como acessórios prescindíveis da vida humana – adiposidade emocional aderida às sensações-, mas como dimensão inalienável dessa, na medida em que medeiam as interações humanas e as práticas sociais. As emoções são concebidas pelo autor numa perspectiva desenvolvimentista, em que a dimensão psicológica das emoções transforma as manifestações fisiológicas em significações subjetivas.

Desta forma, o autor compreende que as emoções são funções psicológicas superiores, isto é, especificamente humanas e não inatas, surgindo das funções psicológicas elementares, as quais são simples, caracterizadas pelo instinto e de origem biológica. Entretanto as emoções são se resumem nestas funções, mas sim se transformam a medida da interação com as demais funções superiores.

⁶ - Memorização ativa, atenção voluntária, imaginação, as quais são unicamente humanas e diferenciam o homem do animal.

Neste sentido, para Vygotsky (2004), as emoções se entrelaçam aos fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento, contudo não se caracterizam como fenômenos secundários, mas sim ativos e primários que podem dar origem a ações e não apenas serem originadas por essas. Segundo Tassoni (2008, p. 61):

Admite que a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Machado et al. (2011, p.651) afirmam que para Vygotsky as emoções são formadas mediante um determinado contexto, isto é, se constituem a partir de condições histórico-sociais, isto é, “as emoções e os sentimentos são sociais, históricos e determinados por relações sociais entre homens, por classes sociais e por exigências sociais”. Neste sentido, o autor evidencia que se pode compreender o papel da emoção apenas conhecendo o contexto dinâmico da vida, pois este dá significado e sentido para as experiências emocionais.

Para Machado et al. (2011), faz-se necessário diferenciar emoções de sentimento. Para isso, embasam-se em Smirnov, o qual afirma que por serem permeadas pelas vivências sociais e históricas, tanto as emoções quanto os sentimentos se desenvolvem e se modificam e constituem a personalidade humana. Neste sentido, como na teoria histórico-cultural o homem modifica a natureza ao passo que esta também o modifica, para Smirnov (apud MACHADO et al. 2011, p. 651):

A maneira de reagir do homem ante as coisas, os acontecimentos e as pessoas é definida por emoções e sentimentos. Estes consistem, assim, numa atitude subjetiva de sentir do homem que origina-se a partir da realidade objetiva, das relações estabelecidas na realidade objetiva com outros homens. As emoções e os sentimentos são, ao mesmo tempo, subjetivos para aquele que sente e objetivos em sua gênese.

Neste sentido, entende-se como emoções aquilo que se refere a necessidades biológicas e orgânicas, relacionando-se às sensações. Em

relação às emoções e ao ato de se emocionar, na teoria vygotskyana, segundo Costa e Pascual (2012, p. 635/ 636), é:

Emocionar-se seria, pois, para Vigotski, ultrapassar a constatação das mudanças no corpo (reações reflexas que provocam alteração na cor da pele, ressecamento da boca, sudorese, palpitações etc.) para dar-lhes significação no repertório das ações humanas. [...] A emoção é um processo psicossomático irreduzível apenas ao corpo ou à alma

Já os sentimentos são necessidades culturais e espirituais que surgem durante o desenvolvimento histórico da humanidade, dependendo assim das vivências e relações sociais do sujeito. A esse respeito Machado et al. (2011, p.651) afirma que:

Os sentimentos dependem das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades, porém o caráter social não é exclusivo deles, pois o autor considera que as emoções, ainda que mais associadas a fenômenos orgânicos, são sempre e inevitavelmente reações de um social, ligadas às exigências sociais de cada período histórico da humanidade. [...] A historicidade pressupõe o desenvolvimento emocional, uma vez que a história caminha com o desenvolvimento da humanidade e, com isso, modificam-se os significados e sentidos dos sentimentos e emoções [...] Além de seu caráter histórico, as emoções e os sentimentos também dependem da maneira de viver da sociedade, da classe social a que o indivíduo pertence e de sua educação.

Concluindo, pode-se afirmar que para Vygotsky (2004), as emoções têm implicações psicológicas individuais que sinalizam o contexto de vida e o seu significado no qual o sujeito está inserido, o que o impulsiona a agir em uma determinada direção. Neste sentido cabe, neste momento, relacionar o conceito de “afetividade” apresentado pelo autor com a prática pedagógica.

4. CAPÍTULO III: Implicações sobre o trabalho pedagógico: a mediação pedagógica

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, 2000a, p. 3).

Com base no que já foi exposto anteriormente acerca dos principais conceitos da teoria de Vygotsky (2008), pode-se afirmar que este autor compreende o desenvolvimento do homem, assim como sua relação com a natureza, de forma histórica e social, isto é, na sua relação com o outro. Neste sentido, Tassoni (2000a, p. 2) afirma que:

São as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Enfocando no processo de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, acredita-se que para que este ocorra é necessário um mediador, o qual irá interceder a relação do aluno com o mundo, passando-lhe os conceitos previamente selecionados, sendo estes conhecimentos científicos, clássicos, que segundo Saviani (2003), são historicamente construídos e acumulados pela sociedade.

Neste sentido, para Leite e Tagliaferro (2005, p. 248), “o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação”. Isto justifica-se pelo fato de que, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é mediada por elementos sociais e culturais, é possível se estabelecer uma relação direta entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, sendo que esta não se limita a fundamentos meramente cognitivos, mas também afetivos. Acerca disto, Tassoni (2000b) afirma que, no início da vida humana vínculos afetivos foram criados nas relações familiares, ou seja, relações sociais, e nestas é que se promoveu a aprendizagem. Nas palavras a autora:

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados que necessita. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. (TASSONI, 2000b, p.2-3).

Com base nisto pode-se afirmar que a mediação humana no processo de ensino-aprendizagem não se restringe à escola, mas se inicia desde o momento em que a criança nasce, pois segundo Vygotsky (2008, p. 19/20):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retradas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

No dicionário, o ato de mediar algo significa: “Que, ou o que intervém; medianeiro; árbitro” (MICHAELIS, 2009), para a teoria vygotskyana, “mediação” é uma característica, o elemento principal, o conceito fundamental, o instrumento e a forma de interação social presente no desenvolvimento humano quando este está inserido culturalmente. Com base nisto, Leite e Tagliaferro (2005, p. 249) afirmam que “a relação estabelecida entre o ser humano e o mundo nunca é direta, mas, fundamentalmente, mediada por vários elementos”.

Para Vygotsky (2008, p. 17/18), a fala (linguagem) e o trabalho (uso de instrumentos) são elementos que fazem a mediação nas relações sociais do homem.

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Com base nisto, nos instrumentos de mediação social apresentados por Vygotsky (2008), pode-se afirmar que a afetividade está inserida no processo

de ensino-aprendizagem do aluno, assim como em todas as relações sociais. Neste sentido Vygotsky (2004) e Henri Wallon se dedicaram a estudar as relações afetivas que acontecem na sociedade e também no ambiente escolar, defendendo que o desenvolvimento afetivo e cognitivo estão intimamente relacionados com o ambiente social, pois estes três (afeto, cognição e relacionamentos sociais) estão imbricados uns nos outros, influenciando-se mutuamente. Acerca disto, Leite e Tagliaferro (2005, p. 249) afirmam que,

A afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciarem os processos de desenvolvimento cognitivo. [...] E que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

Desta forma, para comprovar que o afeto está presente na mediação do professor, e que esta tem consequências positivas na relação do aluno com o conhecimento, Leite e Tagliaferro (2005) apresentam um estudo de caso feito com um determinado professor e seis de seus alunos de uma escola particular e tradicional na região próxima a cidade de Campinas, no interior de São Paulo. A escola do caso atende da educação infantil ao ensino médio, sendo que alguns dos alunos entrevistados fizeram todo percurso escolar matriculados nesta instituição, assim como o professor foco da pesquisa que trabalha neste local desde sua fundação, podendo assim construir maior vínculo entre si. Vale ressaltar que todos os alunos entrevistados estão no nível superior de ensino e foram selecionados pelo professor para participarem da pesquisa.

Como resultado desta pesquisa, os autores concluíram que “as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vai marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido” (LEITE e TAGLIEAFERRO, 2005, p. 258). Isto significa dizer que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula têm direto reflexo na relação, tanto no presente quanto no futuro, dos seus alunos com o conhecimento.

Tassoni (2000a) também realizou uma pesquisa com alunos, estes possuíam seis anos, e o estudo consistiu na captura dos momentos em que professor e aluno se relacionam durante a aula. A autora fez tal pesquisa com

o objetivo de observar como a afetividade permeia esta relação promovendo a aprendizagem do aluno, e desta forma constatou, a partir de relatos dos alunos, que a aproximação carinhosa da professora e a palavra branda de incentivo durante a aula são ações motivadoras ao estudo, que exterminam o temor, a insegurança e a agressividade que se manifestam perante os desafios das atividades apresentadas durante a aula.

Desta forma, a autora evidencia que é “a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas” (TASSONI, 2000a, p. 7). Por consequência desta ação pedagógica é possível se estabelecer uma “relação entre o prazer em aprender, o interesse em fazer e a atuação do outro” (TASSONI, 2000a, p. 11).

A ação pedagógica afetiva não se restringe a uma atitude carinhosa, mas se estende até a expressão corporal, postural e o tom de voz, pois nestas atitudes o professor transmite os seus valores, emoções, intenções, crenças. Segundo Leite e Tassoni (2002, p.15),

É possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação "tête-à-tête" com o aluno.

Desta maneira, a afetividade na relação professor-aluno-conhecimento pode influenciar no comportamento do aluno, pois este percebe o afeto do professor em todas as ações, como por exemplo: “adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas” (TASSONI, 2000b, p. 13).

Portanto, há uma dialética entre a qualidade da ação afetiva do professor e qualidade dos seus esforços para fazer com que o aluno aprenda, e o desenvolvimento cognitivo significativo. Pode-se afirmar que quanto melhor foi o primeiro, muito melhor será o segundo.

Para La Taille (2002) o campo em que a cognição e afetividade encontram-se na atividade humana é o campo da ação moral, ou seja, é neste

campo que o “saber fazer” e o “querer fazer” se apresentam igualmente. Segundo o autor, toda ação precisa de uma motivação, um interesse para que seja concretizada, isto é, “não basta ‘saber fazer’ para agir, é preciso querer agir, ‘querer fazer’” (LA TAILLE, 2002, p. 145). Neste momento se estabelece a dimensão afetiva da atividade humana. Com isso, o autor acredita que os sentimentos se tornam essenciais para o “querer fazer” moral.

Como afirma Arantes (2002, p. 159), “pensar e sentir são ações indissociáveis”. Para esta autora, para se conhecer os próprios sentimentos e emoções faz-se necessário uma ação cognitiva, assim como esta implica na presença do aspecto afetivo. Com base nisso pode-se entender que a relação entre afeto e cognição insere-se na escola, isto é, no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a autora escreve que:

No trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não, deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (ARANTES, 2002, p. 160).

Neste sentido, segundo Tassoni e Leite (2002), pode-se afirmar que são os vínculos afetivos que se estabelecem entre o adulto e a criança, desde o momento de seu nascimento, que ampara o início do processo de aprendizagem. Para os autores, as relações afetivas que permeiam o processo de ensinar e aprender perpassam nas relações sociais e se iniciam com a família. Na família há o vínculo afetivo no sentido de que o bebê se comunica com o adulto a fim de conseguir os cuidados necessários, é um relacionamento afetivo baseado na sobrevivência. Estes vínculos se estendem, pois no decorrer do desenvolvimento, a criança necessita do adulto para ter acesso ao conhecimento, à linguagem, entre outros aspectos cognitivos. Conseqüentemente ao desenrolar das relações afetivas entre o adulto e a criança, para esta, segundo Leite e Tassoni (2002, p. 14), “torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar”.

Desta forma, é neste vínculo entre o professor e o aluno, isto é, adulto e criança, que se determina a natureza das relações do aluno com o conteúdo escolar, assim como na manifestação de interesse ou não deste perante o que é proposto nas atividades pedagógicas de sala de aula. Leite e Tassoni (2002) afirmam que o professor pode se demonstrar afetivo de diversas formas, não se restringindo ao carinho, e com isso, “pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento” (LEITE E TASSONI, 2002, p. 11).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos feitos acerca da afetividade pôde-se cumprir o objetivo proposto para este trabalho o qual era o de investigar a influência dos fatores afetivos na relação professor-aluno no processo de aprendizagem. Portanto, conclui-se que, como acredita Tassoni (2000a), toda forma de se aprender está repleta de afetividade, pois a aprendizagem se dá a partir do momento que se estabelece algum vínculo com o outro numa relação social de desenvolvimento.

Segundo Oliveira (1992, p. 76), com base na teoria de Vygotsky, “a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto”. Esta autora cita Wertsch (1990, p. 65), o qual afirmou “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mutuas”. Neste sentido, é possível concluir, com certeza, que a aprendizagem e o afeto estão intimamente interligados no desenvolvimento humano.

Pode-se destacar que, para Oliveira (1992), nas afirmações da teoria vygotskyana acerca o afeto e a cognição, que há dois pressupostos que permeiam esta relação, sendo estes: Monista, a qual afirma que não há separação de corpo e alma, pensamento e linguagem; Holística, que acredita que não se pode compreender algo isolando este de seu todo. Ambas as vertentes compreendem o ser humano como um todo, sem distinguir e separar os processos cognitivos dos afetivos.

Desta forma é errôneo pensar que os aspectos intelectuais dos afetivos, que permeiam o processo de aprendizagem, estão separados e isolados um do outro. É necessário entendê-los como um conjunto uma única unidade a serviço e a promoção do cumprimento de tal processo, pois, segundo Oliveira (1992, p. 76),

O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Entende-se o aspecto volitivo da aprendizagem, citado por Oliveira (1992), como um elemento subjetivo que diz respeito à vontade, desejo. Este elemento pode ser relacionado com o que escreve La Taille (2002) acerca da intimidade do “querer fazer” e do “saber fazer” no desenvolvimento humano, que, em suma, diz que a vontade de fazer e aprender é a raiz do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe-se aqui afirmar, com base no que foi estudado e exposto ao longo deste trabalho, que este aspecto volitivo, isto é, a vontade, o querer fazer, parte do professor para o aluno. Isto significa dizer que são as ações do docente para com o aluno, mesmo que de forma indireta como, por exemplo, o empenho e a preparação de uma aula, interferem no interesse do aluno em aprender e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento cognitivo.

Portanto conclui-se que a afetividade deve ser um elemento didático do professor, para que este estabeleça vínculos com seus alunos, estimulando nestes a vontade em aprender, o interesse, pois acredita-se que desta forma que o desenvolvimento intelectual é mais eficaz.

6. REFERENCIAS

ARANTES, A. V. Afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. K de. SOUZA, D. T. R., REGO, T.C. (ORGS). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Modena, p. 159-174, 2002.

COSTA, A. J. A. & PASCUAL, J. G. **Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski)**. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 628-637. 2012.

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

LA TAILLE, Y. Cognição, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, M. K de. SOUZA, D. T. R., REGO, T.C. (ORGS). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Modena, p. 135-158. 2002.

LEITE, S. A. S. & TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Em R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla, (orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso: ago. 2013.

LEITE, S., A., S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, v. 2, n. 2, p.247-260. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/9-2.pdf> Acesso em: ago. 2013.

LEONTIEV, Alexis. Aparecimento da consciência humana. In _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro. Cap. 2, p. 75-94. 2004.

MACHADO, Leticia Vier; FACCI, Marilda Golçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Teoria das emoções em Vigotski**. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda. 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese de doutorado. Campinas: 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e a produção da escrita: mediação do professor em sala de aula**. Tese de mestrado. Campinas, SP: 2000a.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000b, Caxambu. **Anais**, Caxambu: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em: ago. 2010.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais**, Caxambu: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6865--Int.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

UOL - O melhor conteúdo. **DICIONÁRIO MICHAELIS**. Editora Melhoramentos, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: set. 2013.

VEER, R. & VALSINER, J. **Emoções: em busca de uma nova aborgagem**. In.: _____ Vygotsky: uma síntese (C. Bartalotti, Trad., 5ª ed.). São Paulo: Ed. Loyola. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones – Estudio históricopsicológico**. Madrid: Akal. (Original publicado em 1933). 2004.