

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SEGUNDO AS TEORIAS PSICOGENÉTICAS

THE INFLUENCE OF AFFECTIVITY IN THE LEARNING PROCESS ACCORDING TO PSYCHOGENETIC THEORIES

LA INFLUENCIA DE LA AFECTIVIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE SEGÚN LAS TEORÍAS PSICOGENÉTICAS

Jóckisan Lira¹

Resumo

O artigo fala sobre como a afetividade influencia o processo de aprendizagem, a partir de uma pesquisa bibliográfica das teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky. Piaget diz que as emoções são necessárias para o desenvolvimento da inteligência da criança, e que elas não se separam. Wallon afirma que em determinados estágios do desenvolvimento a afetividade se sobrepõe à razão, mas mesmo quando a razão se sobrepõe à afetividade, ela ainda faz parte da pessoa e precisa ser considerada. Vygotsky fala do papel do social para a aprendizagem e como a afetividade está presente nos pensamentos e comportamentos de uma pessoa. O que os três têm em comum é a afirmação de que a afetividade nunca deve ser vista como separada da razão, e daí a importância do estudo desse tema pelos professores.

Palavras-chave: afetividade; aprendizagem; desenvolvimento; teorias psicogenéticas.

Abstract

The article talks about how affectivity influences the learning process, based on a bibliographical research on the theories of Piaget, Wallon and Vygotsky. Piaget says that emotions are necessary for the development of a child's intelligence, and that they don't separate. Wallon states that at certain stages of development affectivity overrides reason, but even when reason overrides affectivity, it is still part of the person and needs to be considered. Vygotsky talks about the role of the social in learning and how affectivity is present in a person's thoughts and behavior. What the three have in common is the assertion that affectivity should never be seen as separate from reason, hence the importance of the study of this theme by teachers.

Keywords: affectivity; learning; development; psychogenetic theories.

Resumen

El artículo habla de cómo la afectividad influye el proceso de aprendizaje, a partir de una investigación bibliográfica sobre las teorías de Piaget, Wallon y Vygotsky. Piaget dice que las emociones son necesarias para el desarrollo de la inteligencia del niño y que no se separan. Wallon afirma que, en ciertas etapas del desarrollo, la afectividad prevalece sobre la razón, pero incluso cuando la razón prevalece sobre la afectividad, sigue siendo parte de la persona y debe ser considerada. Vygotsky habla del papel de lo social en el aprendizaje y cómo la afectividad está presente en los pensamientos y el comportamiento de una persona. Lo que tienen en común los tres es la afirmación de que la afectividad nunca debe verse separada de la razón, de ahí la importancia del estudio de este tema por parte de los profesores.

Palabras-clave: afectividad; aprendizaje; desarrollo; teorías psicogenéticas.

¹ Especialista em Psicopedagogia Institucional e graduado em Pedagogia. Funcionário administrativo na Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife. E-mail: jockisan@gmail.com.

1 Introdução

Ao falar em afetividade no processo de ensino e aprendizagem, nos lembramos de Freire (1996), de Freinet (2004) e de tantos outros autores que abordam o tema em suas obras. Todos fizeram contribuições à área, porém há teorias, como as psicogenéticas, que vão além do que os autores supracitados exploram, ao explicar como a afetividade está presente e impacta diretamente no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem. Por teorias psicogenéticas entendem-se “pesquisas que focalizam a *gênese*”, ou seja, a origem, “de nossas condutas, das noções que adquirimos e das funções psicológicas de que dispomos”, com o objetivo de “descrever/explicar o *desenvolvimento*” (CHAKUR, 2005, p. 289-290, grifos da autora). Assim, as teorias psicogenéticas, ao abordarem o tema da afetividade, pretendem explicar sua função no desenvolvimento mental e psicológico como um todo, onde a aprendizagem se encontra. Este tema é relevante para a educação do século XXI, e necessária para o distanciamento da metodologia tradicional, ainda muito presente no sistema educacional brasileiro. Esta, muitas vezes, estimula o aparecimento de barreira entre professor e aluno e faz com que as relações se tornem técnicas e frias e atrapalhem o processo de aprendizagem.

O presente artigo fará um estudo, através de pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos, tomando como base as teorias psicogenéticas de Jean Piaget, Lev Semionovich Vygotsky e Henri Wallon, que explicam a função e a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo da criança e para a aprendizagem. Mostrar-se-á o que as três teorias têm em comum, suas divergências, e como elas se complementam, com o objetivo de estabelecer um paralelo dessas teorias com a educação, mostrando como esses conhecimentos podem ser úteis no trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos.

2 A afetividade para Jean Piaget

Piaget (2014, p. 39) conceitua a afetividade como os sentimentos propriamente ditos, principalmente as emoções, e as diversas tendências, sobretudo a vontade do indivíduo. Para o autor, a afetividade e a inteligência são inseparáveis. Diferente da visão de Wallon, Piaget (2014, p. 38) diz que a afetividade interfere no processo de aprendizagem, mas que não muda as estruturas cognitivas:

Em resumo, nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o contrário. Mas, quais serão as relações entre inteligência e afetividade? [...] A afetividade desempenharia, então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o

funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina (PIAGET, 2014, p. 43).

Assim, fica claro que a afetividade não cria estruturas cognitivas, da mesma forma que a cognição não cria sentimentos, mas que existe uma relação entre afetividade e inteligência, e que a afetividade pode interferir positiva ou negativamente na aprendizagem (PIAGET, 2014, p. 37).

Além da comparação sobre o vínculo entre a afetividade e a cognição através da figura da relação entre o combustível e o motor de um automóvel, Piaget também cita exemplos práticos de como a afetividade está presente e pode intervir durante o processo de aprendizagem:

- a) nas formas mais abstratas da inteligência, os fatores afetivos intervêm sempre. Quando, por exemplo, um aluno resolve um problema de álgebra, ou um matemático descobre um teorema, há, no início, um interesse intrínseco ou extrínseco, uma necessidade; ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer, de decepção, de ardor, sentimentos de fadiga, de esforço, de desânimo e outros; no final do trabalho, sentimentos de sucesso ou de fracasso; podem-se juntar a isto, enfim, também os sentimentos estéticos (na coerência da solução encontrada);
- b) nos atos cotidianos da inteligência prática, a indissociação é ainda mais evidente. Há sempre interesse, intrínseco ou extrínseco.
- c) na percepção, também acontece o mesmo: *seleção perceptiva, sentimentos agradáveis ou desagradáveis* (a indiferença constituindo ela mesma uma tonalidade afetiva), sentimentos estéticos entre outros (PIAGET, 2014, p. 39-40, grifos do autor).

Através dos estudos da relação entre cognição e afetividade, Piaget traçou paralelos entre os níveis de desenvolvimento mental da criança (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal) e o desenvolvimento da afetividade em cada fase. Os quadros a seguir resumem os paralelos feitos:

Quadros paralelos dos estágios do desenvolvimento intelectual e afetivo:

Quadro 1

SENSÓRIO-MOTOR	Desenvolvimento intelectual <i>Inteligência Sensório-Motora</i> (não socializada)	Desenvolvimento afetivo <i>Sentimentos Intraindividuais</i> (acompanhando a ação do sujeito, qualquer que seja a ação)
	<i>Formações Hereditárias:</i> - reflexos - instintos (ensaios de reflexos)	<i>Formações Hereditárias:</i> - tendências instintivas - emoções
	<i>Primeiras aquisições em função da experiência da inteligência sensório-motora propriamente dita:</i> - primeiros hábitos - percepções diferenciadas	<i>Afetos Perceptivos:</i> - prazeres e dores ligados às percepções - sentimento agradável e desagradável
	<i>Inteligência Sensório-Motora</i> (de seis a oito meses até a aquisição da linguagem – dois anos)	<i>Regulações Elementares:</i> (no sentido de Janet): ativação, frenagem, reações de terminação com sentimentos de sucesso ou de fracasso.

Fonte: Adaptado de Piaget (2014, p. 56).

Quadro 2

FASES:	Desenvolvimento intelectual <i>Inteligência Verbal</i> (conceitual – socializada)	Desenvolvimento afetivo <i>Sentimentos Interindividuais</i> (trocas afetivas entre as pessoas)
PRÉ-OPERATÓRIO	<i>Representações Pré-operatórias</i> (interiorização da ação em um elementar pensamento ainda não reversível)	<i>Afetos Intuitivos</i> (sentimentos sociais, aparecimento dos primeiros sentimentos morais)
OPERATÓRIO-IO-CONCRETO	<i>Operações Concretas</i> (de 7 a 8 anos e 10 a 11 anos) (operações elementares de classe e de relações = pensamento não formal)	<i>Afetos Normativos</i> Aparecimento de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo e o injusto não dependem mais da obediência de uma regra)
OPERATÓRIO-FORMAL	<i>Operações Formais</i> (começam dos 11 aos 12 anos, mas só se realizam plenamente dos 14 aos 15 anos) Lógica das proposições liberadas dos conteúdos.	<i>Sentimentos Ideológicos</i> - os sentimentos interindividuais se desdobram em sentimentos que têm por objetivo ideais coletivos. - elaboração paralela da personalidade: o indivíduo assume um papel e objetivos.

Fonte: Adaptado de Piaget (2014, p. 57).

As separações mostradas nos quadros acima foram feitas apenas com intenção didática, para entendermos como se dá o desenvolvimento da inteligência da criança ao mesmo tempo em que acontece o desenvolvimento da afetividade, mas Piaget (2014, p. 39) afirma que a inteligência e a afetividade são indissociáveis e que é impossível encontrar condutas que tenham como fonte apenas a afetividade, desconsiderando os aspectos cognitivos e vice-versa.

Os quadros mostram que, quando a criança está no nível sensório-motor, os sentimentos são basicamente instintivos, de sobrevivência, referindo-se sempre ao que é agradável ou não, ao que é sucesso ou fracasso. No nível pré-operatório a criança começa a desenvolver os primeiros sentimentos morais. No nível operatório-concreto, ela passa a ter sentimentos morais autônomos, ou seja, ela não apenas obedece e internaliza as regras morais, como acontecia no nível pré-operatório; agora passa a avaliar essas regras por si mesma, vendo o que é certo e errado, o que é justo e injusto, a partir também da sua vontade. No nível operatório-formal, o indivíduo passa a ter ideais coletivos, a ter objetivos na vida e a ter uma função na sociedade, e isso faz parte do desenvolvimento da personalidade.

Apesar de esses quadros apresentarem apenas um resumo das teorias de Piaget, já dão uma noção importante aos professores sobre como trabalhar em sala de aula, entendendo o nível de desenvolvimento cognitivo e emocional em que os alunos se encontram, para escolher ferramentas certas. A análise sobre o desenvolvimento intelectual da criança já é comumente feita na formação de professores, mas igualmente importante seria considerar o seu desenvolvimento afetivo. Podemos citar como exemplo a indisciplina, que começa a surgir nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental — que é a fase na qual Piaget diz que a criança começa a questionar as regras e a ter sentimentos próprios do que é justo ou injusto. Uma boa estratégia seria, ao invés de impor as regras e esperar que as crianças obedeçam, criar as regras com a participação de toda a turma. Com cada um colaborando segundo o que acha certo ou errado no comportamento e justo ou injusto nas possíveis punições, é mais provável que passem a respeitar e obedecer regras que foram decididas coletivamente. A mesma análise pode ser feita em relação às demais fases do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Compreende-se, dessa maneira, que a afetividade a que Piaget se refere, não se limita ao bom relacionamento dos alunos entre si e dos alunos com o professor (como normalmente encontramos em literaturas que falam de afetividade no fazer educativo), mas também à compreensão da fase afetiva em que o aluno se encontra, para saber como trabalhar em sala de aula, sem extrapolar os limites emocionais e cognitivos daquela fase.

3 A afetividade para Henri Wallon

Para Wallon, a pessoa é um ser completo, composto pelos aspectos afetivo, motor e cognitivo, que não se separam. Porém, para ele, o desenvolvimento da pessoa não ocorre de maneira linear e contínua, como é apresentado por Piaget, mas sim manifestando momentos de integração, conflitos e alternâncias. A predominância de aspectos cognitivos e afetivos em cada estágio do desenvolvimento se alternam, ou seja, em determinados estágios um desses aspectos se sobrepõe ao outro, sem que o aspecto não dominante deixe de existir (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010; BASTOS, 2014).

Assim sendo, quando a criança se encontra em um estágio de predominância afetiva, a cognição ainda se faz presente porque o seu aprendizado cognitivo do estágio anterior será incorporado pelo estágio afetivo atual (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 2008). Por exemplo, a fase da adolescência é de predominância afetiva, mas o desenvolvimento cognitivo atingido até então será usado para que essa pessoa possa expressar e elaborar seus sentimentos. Da mesma forma, as conquistas afetivas da fase do personalismo serão incorporadas à fase categorial, de predominância cognitiva. Consequentemente, o desenvolvimento da afetividade interfere na cognição e vice-versa (ALMEIDA, 2008). O quadro abaixo apresenta um resumo de cada estágio do desenvolvimento segundo Wallon e a predominância de cada um:

Quadro 3

Estágios	Descrição
<i>Impulsivo-emocional</i> (primeiro ano de vida)	- Predominância da afetividade/emoção, que orienta as primeiras reações do bebê às pessoas
<i>Sensório-motor e projetivo</i> (2 a 3 anos)	- Predominância do cognitivo - Interesse na exploração sensório-motora do mundo físico - Desenvolvimento da função simbólica e da linguagem - Criança necessita do auxílio de gestos para se exteriorizar através de atos motores
<i>Personalismo</i> (3 a 6 anos)	- Predominância da afetividade - Processo de formação da personalidade - Construção da consciência de si - Interesse da criança pelas pessoas - Consolidação da função simbólica
<i>Categorial</i> (6 a 11 anos)	- Predominância do cognitivo - Progressos intelectuais, interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e para a conquista do mundo exterior
<i>Puberdade e adolescência</i> (acima de 11 anos)	- Predominância da afetividade - É iniciada uma nova definição dos contornos da personalidade - Interesse por questões pessoais, morais e existenciais

Fonte: quadro elaborado pelo autor, com base em Galvão (1995) e Mahoney e Almeida (2005).

Para Wallon, afetividade é a capacidade do ser humano de ser afetado por fatores externos e internos e de reagir com atividades externas ou internas de acordo com a situação (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Para o autor, emoções, sentimentos e paixões são manifestações diferentes, que resultam de fatores orgânicos e sociais e são desdobramentos da afetividade, não se confundindo entre si (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010; MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Diferente de Piaget, para Wallon (1968) a emoção vem antes da razão na construção da personalidade, do comportamento e da evolução psicológica da criança. Ele fala sobre como a emoção está presente na criança desde o nascimento, quando ela chora, depois de perder o vínculo fisiológico com a mãe, e mostra como essas emoções estão ligadas ao seu corpo biológico; inclusive quando a criança já está maior, a emoção ainda constitui uma “peça” fundamental do sujeito. Podemos entender melhor a sua posição no trecho a seguir:

As situações com as quais a emoção confunde o indivíduo não são apenas incidentes materiais, mas também relações interindividuais. O ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e substitui-o em grande parte, sobretudo na criança. Ora compete precisamente às emoções, pela sua orientação psicogenética, desenvolver estes laços, que se antecipam à intenção e ao raciocínio. As consequentes atitudes, os efeitos sonoros e visuais resultantes, representam para as outras pessoas um estímulo do maior interesse, capaz de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, quer dizer, em relação com a situação de que são o efeito e o índice (WALLON, 1968, p. 149).

O que Wallon está dizendo acima é que o nosso comportamento perante o mundo e as pessoas ao nosso redor é influenciado pelas emoções, que aparecem antes da razão. Ao dizer isso, Wallon não se referiu apenas às crianças, e sim a pessoas de qualquer idade, mas destacando que essa sobreposição das emoções sobre o raciocínio é mais frequente nas crianças. As emoções e sentimentos estão presentes em toda a vida da pessoa, interferindo em todas as suas atividades e variando apenas em nível de intensidade, de acordo com o contexto (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Também afirma Wallon que as emoções são as responsáveis por desenvolver os laços das relações interindividuais e da relação com o material. As atitudes e demais efeitos que vêm depois das emoções servem de estímulo para que outro sujeito tenha comportamentos semelhantes, complementares ou recíprocos, o que quer dizer que um sujeito será influenciado pelo comportamento do outro. Isso pode ser exemplificado quando vemos crianças imitando o comportamento umas das outras (principalmente as menores), ou quando vemos um adulto novato em um emprego ou curso se adaptando ao comportamento, linguagem e roupa de demais sujeitos daquele meio.

O autor continua:

Entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de acção, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição. O contacto estabelece-se pelo mimetismo ou contraste afectivos. É assim que se instaura uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo. O contágio das emoções é um facto comprovado variadíssimas vezes. Depende do seu poder expressivo, no qual se basearam as primeiras cooperações de tipo gregário, e que incessantes permutas e, sem dúvida, ritos colectivos transformaram de meios naturais em mímica mais ou menos convencional (WALLON, 1968, p. 149).

Em outras palavras, Wallon afirma mais uma vez que o comportamento de um indivíduo tende a influenciar positiva ou negativamente o dos demais, que estão em um mesmo contexto ou ambiente, e que os indivíduos se adaptam ao meio. Essa adaptação ou imitação do comportamento do outro acontece porque o ser humano é sociável e gosta da companhia do outro; durante as interações que se têm entre si, é possível se expressar e estabelecer diálogo.

Transpondo isso para a sala de aula, o professor, sabendo que seus alunos, assim como ele mesmo, não se constituem apenas de cognição, mas também de emoção e motricidade, planejará para as suas aulas atividades que envolvam esses três aspectos (não necessariamente os três de uma vez), tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa para o aluno, além de contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa completa. Se o contrário for feito e o professor privilegiar apenas o aspecto cognitivo, não estará estimulando a real aprendizagem dos seus alunos, mas sim a simples e temporária memorização.

Também saber como se dá o comportamento do grupo, segundo a teoria de Wallon, é de grande importância para realizar atividades grupais. Estar em grupo significa que sempre haverá trocas afetivas (positivas ou negativas) entre os membros. Se bem trabalhado, o professor pode usar isso a favor da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Então, se o comportamento de um indivíduo tende a influenciar o dos outros em um mesmo ambiente, como visto, um aluno que aprendeu determinado conteúdo pode influenciar outro, ainda com dificuldade de aprender. Da mesma forma, se o comportamento de um aluno incita um comportamento negativo em outro, o contato entre eles deve ser evitado. Almeida (2008) também sugere que o professor não provoque nos alunos sentimentos negativos, como competição, comparação, inveja, ciúme, medo ou inibição. Ao invés disso, o seu comportamento deve garantir um ambiente com clima positivo, tratando todos os alunos por igual, dando oportunidades iguais de se expressarem, valorizando-os, estimulando ações de cooperação e solidariedade, bem como estabelecendo limites, que também é uma forma de afetividade (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). A ideia é que diminuam as incidências de comportamentos negativos que podem atrapalhar as boas relações interindividuais, e consequentemente, o processo de aprendizagem, que surge também através dessas interações.

Além disso, as atividades em grupos podem ajudar no desenvolvimento da personalidade das crianças, no surgimento da consciência de seus próprios sentimentos e potencialidades, na aprendizagem do autocontrole e no desenvolvimento da independência e da autonomia (BASTOS, 2014, p. 50, 79-81).

4 A afetividade para Lev Semionovich Vygotsky

Vygotsky não fala em afetividade como um tópico específico em suas obras, como fizeram Piaget e Wallon, porém sempre cita a afetividade como parte integrante do processo de pensamento e de linguagem — que é um dos principais temas abordados pelo autor —, e defende a importância da conexão entre as dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1992, p. 83).

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que 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 (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Vygotsky disse:

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1992, p. 77).

Vygotsky está dizendo aqui que a afetividade está presente nos pensamentos, nas ideias, no comportamento e na atividade de uma pessoa, a partir de suas necessidades e impulsos. Trazendo isso para a educação, compreendemos que o aluno só terá interesse em aprender determinado assunto se aquilo fizer parte da sua realidade, se fizer sentido para a sua vida, para que possa existir essa conexão afetiva, que influencie seus pensamentos, ideias e comportamento. O autor reforça essa ideia:

Quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, quando associado a uma tarefa que, de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista dá vida a experiências emocionais muito mais significativas do que a imaginação ou o devaneio. Consideremos, por exemplo, o

pensamento realista do revolucionário ao contemplar ou estudar uma situação política complexa. Quando consideramos um ato de pensamento relativo à resolução de uma tarefa de importância vital para a personalidade, torna-se claro que as conexões entre o pensamento realista e as emoções são freqüentemente muito mais profundas, fortes, impulsionadoras e mais significativas do que as conexões entre as emoções e o devaneio (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1992, p. 83).

Assim como Wallon, Vygotsky também defende a interação como meio de aprendizagem; para isso, postulou a teoria da zona de desenvolvimento proximal, que compreende, segundo Ivic e Coelho (2010, p. 32), “a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto”.

Sobre a interação como meio de aprendizagem, Palangana (1998, p. 163) diz:

[...] uma autêntica abordagem interacionista deve estar voltada prioritariamente para a relação, para a interação entre indivíduo e meio. Isso significa tomar esta interação como sendo o fator no e pelo qual se produz aprendizagem e desenvolvimento. Quando analisados por este prisma, esses dois processos, sem perder suas respectivas identidades, são inseparáveis. [...] Nesse sentido, o papel do social no processo de construção do conhecimento é extremamente relevante: sua contribuição na constituição das funções superiores do pensamento é tão profunda e significativa quanto a que se atribui ao sujeito.

Levando em consideração a importância que Vygotsky dá à interação social para o desenvolvimento e a aprendizagem, poderíamos concluir, à luz da teoria de Wallon, que Vygotsky também fala, indiretamente, em afetividade durante o processo de aprendizagem, visto que as emoções e a afetividade que formam a boa relação entre as partes em uma sala de aula é capaz de motivar o aluno ao aprendizado; o contrário também é verdadeiro, pois, sem que as partes tenham uma boa relação entre si, a criança não aprenderá, mesmo estando em interação com um adulto ou alguém mais velho na mediação de um novo conhecimento.

Assim, cabe ao professor conhecer o contexto (social, econômico, familiar) em que seus alunos se encontram e conhecer também seus interesses e necessidades pessoais para oferecer um ensino mais interessante para eles. Se, ao contrário disso, o professor não compreender as singularidades dos indivíduos e da sua comunidade como um todo, ou se tratar todos da mesma maneira, sem considerar suas particularidades, ou ainda, se esperar de todos um comportamento único e padronizado, desprezará o importante papel da afetividade na construção do conhecimento, oferecendo um ensino empobrecido e conseqüentemente dificultando o processo de aprendizagem de seus alunos.

5 Considerações finais

No presente trabalho apresentou-se a importância da afetividade para a aprendizagem segundo as teorias psicogenéticas de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Semionovich Vygotsky. O conceito de afetividade aqui usado não é aquele que normalmente é lembrado, que se refere à boa relação entre professor e aluno e dos alunos entre si, apesar de esta ser igualmente importante. Nas teorias psicogenéticas, a afetividade se refere aos sentimentos, emoções, vontade, interesse e motivação do indivíduo, que estão sempre presentes no seu desenvolvimento e são inseparáveis dele. Para Piaget, a afetividade é necessária para o funcionamento da cognição. Para Wallon, a afetividade é um dos aspectos que compõem a pessoa que, em algumas fases do desenvolvimento estará mais presente que a cognição, em outras menos presente, mas nunca ausente. Para Vygotsky a afetividade está presente nos pensamentos, nas ideias, no comportamento e nas atividades do sujeito e por isso ela deve ser considerada para entender o pensamento humano. Os três concordam que a afetividade é parte integrante do desenvolvimento intelectual e inseparável dele. Levando em consideração que desenvolvimento e aprendizagem andam juntos, e que a afetividade se faz presente em todo este processo, não é possível pensar em aprendizagem (a real aprendizagem) sem considerar a afetividade.

A afetividade, segundo o conceito trazido por esses autores, pode ser praticada na sala de aula através de metodologias ativas e atividades lúdicas, que colocarão o aluno em interação com o objeto e com o outro, fazendo com que nasça um interesse pelo tema abordado e pela atividade proposta, o que fará com que a aprendizagem seja significativa, se efetive e fique na memória no longo prazo. É através do vínculo afetivo criado com determinada atividade que um conteúdo pode ficar mais tempo na memória, porque ali houve emoção empregada. Ao contrário disso, ao desconsiderar o aspecto afetivo dos alunos e considerar apenas o intelectual, a tendência é que o aluno seja estimulado apenas a memorizar conceitos e fórmulas, que logo depois da avaliação serão esquecidos. Considerar também em que fase do desenvolvimento cognitivo e afetivo os alunos se encontram, segundo as teorias de Piaget e Wallon, é importante ferramenta para adequar as atividades propostas. Saber como funciona a interação entre as pessoas segundo as teorias de Wallon e Vygotsky e como isso pode potencializar a aprendizagem pode ser uma ferramenta poderosa se o professor souber usá-la a seu favor. Afetividade também significa atentar para os interesses do aluno e observar o ambiente em que ele vive, como aponta Vygotsky, pois quando uma tarefa é importante para o indivíduo, e quando essa tarefa tem a ver com quem ele é, ela será muito mais significativa.

Este estudo, porém, não deve terminar aqui. Ter conhecimento da função da afetividade no processo de aprendizagem e como fazer uso dela na prática abre portas a outras pesquisas, como o uso de jogos, brincadeiras e dinâmicas nos diferentes níveis de ensino e suas consequências (defendido pelos três autores); o papel do lúdico não só na Educação Infantil, mas também nas demais etapas da educação básica, e até quando ou que idade certas técnicas lúdicas funcionam ou deixam de funcionar; o uso da contação de histórias como ferramenta pedagógica; aspectos positivos e negativos das diversas metodologias ativas do presente e do passado ou de trabalhos em grupo, entre outros.

Referências

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BASTOS, Alice Beatriz Barretto Iziq. **Wallon e Vygotsky**: Psicologia e Educação. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a05v21n3>. Acesso em: 20 set. 2020.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. 1. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, sem.1, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002#1b. Acesso em: 13 jul. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 9. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1968.