

A afetividade na educação em Saúde e sua abordagem no ensino fundamental

Virgínia Torres Schall

INTRODUÇÃO

Apresenta-se aqui um diálogo e reflexões sobre a contribuição de alguns teóricos que podem ser considerados como fontes primárias para a educação em Saúde, especialmente a que aborda os aspectos afetivos associados ao desenvolvimento do autocuidado, autoestima, desenvolvimento moral e responsabilidade individual e coletiva nas relações humanas e, sobretudo, no exercício da sexualidade.

São considerados autores liminares de algumas áreas do saber, como a Psicanálise, o construtivismo, a Psicologia sócio-histórica, a Antropologia e a Filosofia, buscando dialogar com os seus construtos e interpretações que trazem contribuições para o ensino formal na infância e na adolescência, especialmente no que se refere aos aspectos afetivos, cruciais para uma educação em Saúde comprometida com o desenvolvimento individual, interpessoal e coletivo.

As reflexões aqui apresentadas fundamentam o trabalho da autora, a qual, nas três últimas décadas, tem desenvolvido pesquisas, novas metodologias e estratégias educativas, concretizadas em coleções de livros infantojuvenis, jogos, vídeos, desenhos animados e mostras interativas (MOHR; SCHALL, 1992; NOGUEIRA et al., 2011; NOGUEIRA; MODENA; SCHALL, 1986, 1989; SCHALL, 2007, 2008, 2009; SCHALL et al., 1999; TORRES; HORTALE; SCHALL, 2003) e orientado mestrandos e doutorandos

na criação de novos espaços educativos (DRUMMOND et al., 2008, 2009), novas tecnologias de informação e comunicação como hipermídias (MANO; GOUVEIA; SCHALL, 2009; PIMENTA et al., 2008), dentre outros. Considerando a educação sexual, um jogo educativo intitulado *Zig-Zaids*, (SCHALL et al., 1999) lançado em 1991, foi pioneiro no Brasil ao disseminar informações sobre Aids para pré-adolescentes em uma perspectiva preventiva. Outro jogo de desenvolvimento mais recente, intitulado *Transação* (NOGUEIRA et al., 2011) discute sexualidade, gravidez na adolescência e a paternidade responsável, o último, pouco presente na literatura brasileira. Em 1999, uma programação teatral realizada no Teatro Villa Lobos, Rio de Janeiro, em parceria com a atriz Sura Berditchevsky (SCHALL et al. 1999), focalizou a sexualidade na adolescência associando o teatro e a ciência e envolvendo mais de 5 mil adolescentes em debates sobre o tema. Recentemente, muitas questões apresentadas pelos jovens durante essa programação teatral, foram incorporadas no CD-ROM interativo intitulado “Amor e Sexo: Mitos, Verdades e Fantasias”, desenvolvido por Mano e colaboradores e descrito por Mano e colaboradores (2009). Também os estudos de outra doutoranda (NOGUEIRA; MODENA; SCHALL, 2008, 2009) relativos à sexualidade na adolescência revelaram seu potencial em espaços formais e não formais de educação, bem como nos serviços de Saúde.

Portanto, o texto que se segue é um diálogo com os autores que embasam e ancoram a trajetória do trabalho desenvolvido e em desenvolvimento, sempre trazendo aportes valiosos para a contínua reflexão retroalimentada pela criação e avaliação que permite avançar e comparar os conhecimentos e práticas com os educadores brasileiros.

RESSIGNIFICANDO A AFETIVIDADE ATRAVÉS DO CONTEXTO: A CONTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS

A reflexão e o estudo científico da influência da cultura na expressão da afetividade tornou-se possível a partir do século XIX, quando “se começou a associar intimamente homem e cultura, ou homem e

história.” (LA TAILLE, 1993 2006) Segundo La Taille, talvez Darwin tenha sido quem levou essa associação até o extremo, estabelecendo que o homem, tal como se mostra hoje, seja apenas um momento de sua evolução. “Antes nem homem era; futuramente, ninguém pode prever o que será, nem mesmo se existirá.” (LA TAILLE, 1993, p. 12) Esse autor refere-se à obra de Levy-Bruhl (1971), o qual questionava a existência de uma natureza humana única, defendendo a necessidade de se pensar o homem datado historicamente e situado geográfica e culturalmente. Para essa nova perspectiva de estudo do ser humano, muito tem contribuído a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. (BRAGA; SMOLKA, 2005; CRAPANZANO, 1994)

Numa notável revisão sobre uma possível reflexão antropológica das emoções, Crapanzano (1994) discute o papel destas na construção do sujeito, observando a tendência de um movimento teórico orientado pelo construtivismo. Destaca que, dentro das características do pensamento europeu, remetendo a Durkheim, prevalece a ideia de que a razão se liberta progressivamente da esfera das emoções no curso do desenvolvimento da civilização, ou seja, a razão civilizada estaria sendo purificada das emoções, as quais estavam associadas a um pensamento primitivo. Procura traçar as bases teóricas para uma história das emoções, buscando compreender as mudanças decorrentes das diversas sociedades, as reavaliações conceituais, morais e estéticas dos estados afetivos.

Dentre numerosos estudos, aqueles de orientação fenomenológica, como na antropologia psicológica e psicanalítica, consideram as emoções como universais, podendo sofrer influências de fatores sociais e culturais, mas sendo estruturalmente semelhantes nas diversas sociedades. Crapanzano (1994) cita o psicólogo P. Ekman, que denomina certas expressões faciais das emoções como sendo “panculturais”, distinguindo entre emoções elementares (cólera, medo, tristeza, desgosto e felicidade) e emoções secundárias (amor, nostalgia). A partir de uma tentativa de inserir as emoções na teoria da evolução, alguns pesquisadores, seguindo uma tradição darwinista, pesquisam nos animais as analogias com as expressões afetivas humanas. Essa abordagem universalista supõe a existência de necessidades emocionais inatas que podem estar escondidas na psique, podendo ser interpretadas diferentemente nas diferentes

culturas. Sob este enfoque estão muitas análises antropológicas das sociedades, associadas à interpretação psicanalítica das mesmas, procurando evidenciar as razões inconscientes que atravessam as culturas, os invariantes bioculturais da natureza humana e os determinantes biológicos e sociais da ordem simbólica. (MICELA, 1982)

No contexto da teoria da evolução, Darwin analisa nossas expressões faciais comparando-as aos estados anteriores de animais ancestrais, julgando que algumas destas correspondiam a reações automáticas, não estando sob um controle consciente integral, como exemplifica Gould (1993, p. 263):

Ao darmos um sorriso de escárnio, tensionamos o lábio superior e expomos a região dos dentes caninos. Antigamente, este movimento exibia as armas de nossos ancestrais (assim como ainda hoje expõe os caninos longos e aguçados de muitos mamíferos modernos que apresentam a mesma expressão), mas os caninos humanos não são maiores do que os outros dentes, e esta reação hereditária perdeu sua função original.

Segundo Darwin, o repertório emocional humano se assemelha a um conjunto de elementos isolados reunidos a um todo, podendo algumas expressões evoluírem independentes de outras. Em seu livro *As expressões das emoções no homem e nos animais*, Darwin (1872 apud GOULD, 1993, p. 264) afirma que, em alguns casos, “[...] é possível que só tenhamos conservado o gesto como sinal da emoção que o acompanha, ainda que o benefício fisiológico tenha desaparecido”.

Por sua vez, Lutz e Abu-Lughod (1990) enfatizam a necessidade de se estudar as emoções de um ponto de vista comparativo e não naturalista, através do qual se demonstre suas relações com o contexto. Essas autoras consideram as emoções como construções que respondem a certas condições socioculturais e, respectivamente, podem nelas influir. Falando do discurso sobre as emoções e o discurso que as emoções provocam, incluindo a sua dimensão política. A dimensão discursiva, discutida por Braga e Smolka (2005), ao analisar as relações entre memória, imaginação e subjetividade, remetem a relações historicamente construídas,

desvelando como isso se reflete no percurso da humanidade e especificamente na prática pedagógica cotidiana.

Crapanzano (1994) se pergunta, contudo, se existe algum discurso, algum enunciado, alguma palavra, que não seja emocional, afirmando que em quaisquer destas manifestações existe uma dimensão afetiva, a qual poderá estar mascarada, ignorada, revelada, consciente ou inconscientemente. Assim, todos os estudos mais recentes colocam em questão a ideia de que as emoções seriam apenas da ordem da interioridade, da irracionalidade, da natureza, e buscam as bases teóricas para uma história das emoções no sentido de esclarecer as mudanças dentro da economia passional de uma sociedade, das reavaliações conceituais, morais e estéticas dos estados afetivos, pensando sua dimensão política. O próprio discurso emocional deve ser considerado como constitutivo da teoria (ou ideologia) das emoções no interior de uma sociedade, na qual os afetos nominados, atribuídos ou representados participam na organização conceitual das paixões desta sociedade. Crapanzano (1994) situa a análise metapragmática que permite situar as emoções em um campo de referências, através de sua localização e representação inseridas dentro de processos pragmáticos, incorporadas em uma visão de mundo.

Através da análise do termo que designa uma emoção em uma determinada língua pode-se alcançar o seu significado para além da mera nominalização gramática, e revelar intenções psicológicas, buscando-se a relação entre a palavra e o seu referente (real ou mental). Segundo Crapanzano (1994), é geralmente a palavra que desbloqueia as emoções e as submete a uma articulação disciplinada. O silêncio é visto como um sintoma de resistência. O autor cita o trabalho de Dominique Dray (1994) com vítimas de agressão no qual ela analisa o papel comunicativo do silêncio. Destaca que o papel da palavra não é somente de expressar e determinar as emoções, mas, ao nominá-las, pode proteger das emoções designadas aquele que escuta. A representação das emoções pode impor uma ordem à emotividade que fica então sob controle. O silêncio pode então ser entendido sob esta perspectiva, cumprindo um papel transgressivo dentro da organização afetiva de uma sociedade, justificando-se a sua eficácia retórica e terapêutica. Nesse sentido, o silêncio feminino, como analisado por Gilligan (1982) em seu livro *Uma voz diferente*,

expressa muitas vezes submissão, considerando a sua interpretação de que as mulheres são orientadas por uma ética de cuidado com o outro, baseada na não violência, levando-as a sentir as necessidades dos outros como suas, e conseqüentemente podendo submeter-se aos demais. Essa perspectiva insere-se na reflexão apontada por Crapanzano e integra a discussão do presente texto, em relação às experiências da autora na área da educação em Saúde, e, especialmente, relativa ao desenvolvimento da sexualidade.

Crapanzano destaca duas orientações distintas nas abordagens do discurso emocional. Uma, em que a emoção é isolada de seu contexto social, aprisionada dentro do indivíduo e outra, em que o discurso é visto como um dispositivo de interlocução, exigindo-se a definição do contexto onde é enunciado, do conteúdo da interlocução e a caracterização dos interlocutores, o qual inclui a dimensão política de todo discurso emotivo. Nessa direção comenta os estudos de Papataxiarchis (1994) sobre a expressão das emoções por homens gregos, observados em cafés típicos de uma região e o trabalho de Almeida (1994) que analisa as emoções de homens do Alentejo. Nesses estudos, os autores esclarecem o papel das emoções dentro da construção do eu e a importância da identidade sexual (gênero) dentro da economia passional de cada sociedade, evidenciando o poder das emoções dentro do jogo social. Na tese de Schall (1996), foi possível perceber a marca da cultura na expressão das emoções das crianças entrevistadas, o que foi discutido ao longo do estudo.

Este recente olhar etnológico sobre as emoções traz, com certeza, importantes contribuições para a compreensão dessa expressão humana, até então teorizada a partir de abordagens biopsicológicas, através das quais se buscava muito mais o universal e o determinado pela natureza humana, caracterizando-se como um recorte limitado frente à ampla possibilidade de significados do mundo dos afetos e sua interação com a própria orientação de uma dada sociedade.

A dimensão da análise apontada por Crapanzano e também por Dominique Dray (1994), em relação ao poder da palavra e mesmo da significação do silêncio na expressão ou ocultação das emoções, enriquece os estudos em que se considera a relação entre a linguagem e os afetos, sobretudo quanto à sua importância na construção de conceitos, atitudes

e comportamentos relativos à saúde, à vida (aqui incluída a sexualidade) e à natureza, no contexto das escolas de primeiro grau.

Essas análises potencializam as abordagens psicológicas, contribuindo para o entendimento dos processos afetivos contextualizados historicamente, enraizados na cultura, destacando a função mediadora da linguagem, numa perspectiva que vai de encontro às ideias de Vygotsky (1993), reforçando o papel da palavra na constituição dos significados do indivíduo sobre si mesmo, os seus semelhantes, a vida, o mundo. Esse autor, ao fazer uma análise da relação entre pensamento e linguagem, fornece contribuições para o entendimento da relação entre a cognição e os afetos, permitindo estabelecer algumas conexões importantes. Ainda dentro da perspectiva interacionista, alguns conceitos propostos por Piaget auxiliam a compreensão do papel da emoção no desenvolvimento da criança e, embora os conceitos advindos desses dois teóricos sejam bastante conhecidos, alguns serão retomados aqui, orientados para uma análise dos aspectos emocionais. Por sua vez, a Psicanálise, seja através dos textos freudianos ou de seus seguidores, reafirma o poder da palavra enquanto um dispositivo de compreensão dos estados afetivos, favorecendo o alcance de maior autoconhecimento, e comprometimento com um maior bem estar no mundo.

Contudo, antes de prosseguir na direção apontada, é preciso considerar que a educação brasileira pouco tem investido nas dimensões afetiva, na Saúde, ou mesmo na dimensão moral (LA TAILLE, 2006; MENIN; ZECHI, 2010), naquilo que tem em comum quanto ao desenvolvimento da cidadania, à valorização das relações harmoniosas, à construção de valores como da não violência, tolerância, respeito por si, pelos outros e pelo planeta. Nas escolas, tanto a área afetiva, a saúde e a moral (aqui considerados os aspectos éticos e a justiça social) foram deixadas de lado, sobrepujadas por conteúdos a serem memorizados e pouco afeitos à vida cotidiana ou estiveram subjacentes a orientações religiosas, a políticas adversas (como sinônimo de controle social no período da ditadura) ou a iniciativas isoladas de alguns docentes. Menin e Zechi (2010) refletem que apenas recentemente, nos anos 1990 e 2000, surgiram algumas iniciativas governamentais no sentido de promover uma educação humanista. Uma delas foi a inclusão como temas transversais da Saúde e

sexualidade, do meio-ambiente e da moral (com foco na ética) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), fundamentados na valorização de processos nas escolas que estimulem o respeito mútuo, a solidariedade e o desenvolvimento da autonomia e cidadania. Embora efetivamente pouco ou nada foi implementado das diretrizes dos temas transversais, outras iniciativas têm sido estimuladas nos anos 2000, seja quanto à Saúde (SCHALL, 2010) seja quanto à ética e moral (LA TAILLE, 2006; MENIN; ZECHI, 2010). As últimas autoras referem-se às iniciativas do Ministério da Educação (MEC), sobre a divulgação dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, via cursos e materiais que vão alcançando gradativamente as escolas brasileiras.

Contudo, não cabe aqui uma revisão mais abrangente dos estudos brasileiros que recentemente focalizam a afetividade e a saúde, o que delongaria por demais o presente capítulo. Assim, a revisão que se apresenta a seguir busca valorizar as possibilidades vislumbradas pelos teóricos focalizados de encaminhar a tarefa pedagógica de modo a viabilizar a orientação aqui defendida, a qual será retomada e discutida ao final do capítulo.

A INTERAÇÃO ENTRE O PENSAMENTO E OS AFETOS: A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY

A obra de Vygotsky é uma contribuição relevante da psicologia do desenvolvimento cognitivo para a compreensão do processo de constituição da identidade e do conhecimento, introduzindo nesse campo a perspectiva vivida no início do século XX na Rússia, durante as transformações consequentes à introdução do regime socialista naquela sociedade, ampliando a compreensão da formação social da consciência. Imerso nesse contexto, soube valorizar a importância das experiências culturais para o desenvolvimento da pessoa, enfatizando a mútua interação entre esta e a sociedade, percebidos como elementos constitutivos de um todo. (ANDRADE, SMOLKA, 2009; FREITAS, 1994)

Em sua metodologia de pesquisa, considera a influência do pesquisador e do ambiente natural na interação com a criança. Interessado em

observar mais os processos de constituição do conhecimento, substituiu o laboratório por ambientes naturais como a escola ou a clínica, obtendo análises mais ricas através da observação pormenorizada dos sujeitos em situações interativas.

Vygotsky enfocou o estudo das funções psíquicas superiores compreendidas enquanto processos cognitivos complexos, cujo desenvolvimento é determinado não só pelo grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio do homem no uso de instrumentos, enfatizando o papel preponderante da cultura, da experiência social e da fala, enquanto essenciais na organização dessas funções psicológicas superiores. Dentro de uma perspectiva sociopsicológica, sugere que o diálogo interiorizado se transforma em fala interior e pensamento, estabelecendo assim o papel das estruturas mediadoras, as quais ampliam as possibilidades do homem através de muitos caminhos para a individualidade e a liberdade, considerando que suas capacidades são determinadas por variáveis culturais do mundo externo e não meramente inerentes à natureza humana.

Assim, o estudo das relações entre a cognição e os afetos requer a compreensão entre a relação pensamento e palavra, tomando-se como pressuposto o que propõe Vygotsky (1993, p. 1), que tais análises devem ser entendidas enquanto relações que ocorrem na estrutura interfuncional da consciência, a qual é uma unidade funcional, indissolúvel, que inclui o intelecto e a afetividade. Ao tratar do papel da fala enquanto parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança, Vygotsky enfatiza a sua função sintetizadora, sendo instrumental para atingir formas mais complexas de percepção cognitiva. Afirma que “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (VYGOTSKY, 1991, p. 37) e a atividade psicológica deve ser estudada como um todo, superando o dualismo corpo-alma da Psicologia de então. Como ele próprio resume, sua obra apresenta uma nova formulação do problema, um novo método de abordagem, através da observação de crianças em situações reais, fornecendo provas experimentais de que:

Os significados das palavras passam por uma evolução durante a infância, de como os conceitos 'científicos' das crianças se desenvolvem, em comparação com os seus conceitos 'espontâneos', da função lingüística da linguagem escrita em sua relação com o pensamento e a natureza da fala interior e sua relação com o pensamento. (VYGOTSKY, 1993, p. 18)

O significado da palavra é um fenômeno do pensamento, mas é também um "critério da palavra", pertencendo ao mesmo tempo à linguagem oral e ao pensamento. O pensamento, através da fala exterior, se corporifica, e as estruturas da fala, já dominadas pela criança, são estruturas de seu pensamento. Como argumenta Vygotsky (1989, p. 44), "[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança", cujo crescimento intelectual vai depender do seu domínio da linguagem.

A princípio a criança elabora conceitos espontâneos, a partir de suas próprias experiências, apreendendo e construindo dessa forma o significado das coisas, os quais vão sendo transformados e reorganizados em interação com o desenvolvimento dos conceitos científicos, adquiridos através de um aprendizado formal. E esse processo de formação de conceitos possibilita à criança uma nova percepção de si mesma e de seus próprios processos psíquicos, através do desenvolvimento de uma atividade interna autorreflexiva, o que pode ser evidenciado e discutido na presente reflexão.

Essa abordagem dos conceitos apresentada por Vygotsky não implica em uma periodização do desenvolvimento infantil, tal como proposto por Piaget, mas está baseada em sua lei geral de desenvolvimento cultural, que estabelece dois planos consecutivos no desenvolvimento das funções psicológicas: o plano individual e o plano social, através de processos intrapsicológicos e interpsicológicos respectivamente. (FREITAS, 1994) A partir dessa perspectiva, estabelece a importância do sistema de relações sociais para a constituição de novos conhecimentos pela criança, introduzindo a ideia da zona de desenvolvimento proximal, entendida enquanto uma capacidade potencial influenciada pela interação com os

outros. Dessa forma, através de atividades cuja realização é facilitada por outro, são acionados processos psicológicos que permitem à criança alcançar resultados para além do esperado, ultrapassando os limites colocados pelas teorias que fixam estágios de desenvolvimento, como a piagetiana. É fundamental o papel da interação com o outro na origem do desenvolvimento psíquico e do pensamento conceitual, perspectiva essa explicitada por Bakhtin (1985), ressaltando como isso transparece na linguagem. Como afirma: “[...] o nosso pensamento se origina e se forma no processo de interação e luta com pensamentos alheios, o qual não pode deixar de refletir-se na forma da expressão verbal do nosso”. (BAKHTIN, 1985, p. 282)

Nesse sentido, embora Vygotsky não tenha se dedicado ao estudo da afetividade na consciência, como adverte Wertsch (1988, p. 198), merece atenção a busca de maior compreensão das emoções através da linguagem, enquanto uma forma elaborada de simbolização e o principal instrumento de interação social. A linguagem pode ampliar a capacidade de traduzir as emoções, de entendê-las, bem como de analisar como os afetos estão entrelaçados aos processos cognitivos e às ações e atitudes. Assim, falar sobre os sentimentos pode também ter uma função instrumental para se atingir ampliação da percepção afetiva, ainda bastante enevoada em nosso tempo, destacando-se a recente iniciativa de alguns pesquisadores de desenvolver metodologias que possibilitem uma maior integração da afetividade na escola. (GOLEMAN, 1995) Desde o século XVII, os jansenistas já apontavam ser o homem, em grande parte, ignorante dos motivos de suas ações, o que foi reforçado por Freud, ao definir a difícil tarefa do ego, de administrar os conflitos entre as pulsões e os imperativos morais do superego. Conhecer as próprias disposições e as disposições do grupo no qual se está inserido é outro desafio, já que o comportamento da pessoa pode diferir de quando está sozinha para quando está integrada a uma multidão. Nessa situação, segundo La Taille (1993), em seu prefácio a Piaget n’*O juízo moral na criança*, citando Gustave Le Bon, “O homem não está mais consciente de seus atos, ele é um grão de areia no meio de outros grãos de areia que o vento leva onde quer”. Cita também Maffesoli, ao ponderar sobre a instabilidade da própria multidão, a qual “pode ser de maneira sequencial ou ao mesmo tempo

conformista ou revoltada, racista ou generosa, iludida ou desconfiada". E se emoções não compreendidas podem conduzir a ações contraditórias; a razão, o pensamento, a linguagem, podem favorecer processos críticos que permitem esclarecer e evitar o domínio das vontades, impulsos e instintos, no plano pessoal, e de formas de barbárie, no plano social.

A relação de mão dupla entre afeto e pensamento é enfatizada por Vygotsky (1993) ao ressaltar as qualidades do seu novo método de análise (análise em unidades, baseado na unidade biológica - a célula - pela qual ele estabelece o significado da palavra como unidade de análise do pensamento), que torna possível o estudo da relação intelecto e afeto. (VYGOTSKY, 1993)

Como ele argumenta:

A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de 'pensamentos que pensam a si próprios', dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso, a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição. (VYGOTSKY, 1993, p. 6-7)

Através da análise em unidades, Vygotsky (1993) acredita ser possível demonstrar a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Como afirma, a cada ideia corresponde uma atitude afetiva e a análise da mútua influência entre pensamento e afeto seria possível através do seu método. Contudo, tal análise não foi realizada pelo autor, o que segundo um de seus alunos, Bozhovich,

como assinala Wertsch (1986), Vygotsky o faria se tivesse vivido mais, bem como da relação do pensamento verbal com a consciência como um todo e com as demais funções essenciais, buscando então uma compreensão holística. Vygotsky afirma que o contexto é que dá sentido às palavras, as quais carregam os afetos a que estão relacionadas. Assim, o sentido (mesmo os afetivos) predomina sobre o significado, no processo de desenvolvimento do discurso interior. Para cada indivíduo, as suas experiências particulares no mundo dão sentido às palavras, o que tem sido bem demonstrado pelos recentes estudos antropológicos acima referidos e na presente reflexão.

A partir desta perspectiva, Vygotsky argumenta que o imediatismo da percepção natural é suplantado por um processo complexo de mediação, tornando-se a fala parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. Pode-se supor, portanto, que o mesmo imediatismo emocional, reações primárias de medo, angústia, violência, podem ser mediadas pela fala, pelo exercício de compreensão dos fenômenos afetivos, iniciativa essa que vem sendo desenvolvida por diversos pesquisadores, seja fundamentadas na abordagem histórico-social (FREITAS, 1994; WERTSCH, 1988), ou por outras tradições científicas como apresentado na revisão de Goleman (1995).

A linguagem, enquanto um recurso da memória que opera por meio de signos, confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. Segundo Vygotsky (1991, p. 45), “[...] o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Considerando o desenvolvimento do pensamento, Vygotsky destaca um salto de qualidade na memória do adolescente em relação à memória da criança. Enquanto para a criança pensar significa lembrar, para o jovem lembrar significa pensar. Nas crianças, a definição de conceitos é determinada pelas suas lembranças concretas, mais do que pela estrutura lógica do conceito em si. O pensar depende da memória, a qual muda quanto ao evocar e quanto ao seu papel no sistema de funções psicológicas. No curso do desenvolvimento mudam as relações interfuncionais

que conectam a memória a outras funções. À medida que a memória se carrega de lógica, o lembrar passa a ser estabelecer e encontrar relações lógicas. Assim, para Vygotsky a essência da memória humana está no fato dos seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Para ele, a invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos pelo homem primitivo, só que agora no campo psicológico. Isso nos remete a um aspecto evolutivo da psique humana, que vai se instrumentalizando ao longo do desenvolvimento filogenético, ampliando as funções corticais, cognitivas e emocionais. Através do aperfeiçoamento contínuo e ampliação do universo simbólico, o homem incorpora e integra novas alternativas e estratégias de se comportar e sentir, modificando os seus padrões de relação com os outros e com a natureza. Nesse ponto, Bruner (1974) compara o trabalho de Vygotsky aos dos modernos antropólogos físicos e afirma que, se tivesse sido um anatomista, teria concordado com William James quanto a crer que a função cria o órgão. Talvez essa seja uma perspectiva de estudo ainda pouco explorada e de difícil acesso metodológico, mas não deixa de ser um filão instigante de se pensar na constituição dos processos psicológicos do ponto de vista evolutivo, sob influência cultural, principalmente no que se refere às emoções, ou seja, de como a intermediação da linguagem na compreensão dos afetos vai moldando o homem psicologicamente.

Vygotsky estabelece um paralelo entre o uso de instrumentos e o uso de signos, como tendo ambos uma função mediadora, destacando a razão, como Hegel a define, caracterizando sua engenhosidade na atividade mediadora por excelência, ou seja, os homens afetam o seu comportamento através dos signos. Ele distingue a função do instrumento como orientado externamente, servindo como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, levando as mudanças nos objetos e ao domínio da natureza. Já o signo é orientado internamente, não modifica o objeto da operação psicológica, mas constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. Por sua vez, ambos estão mutuamente ligados, tanto o controle da natureza quanto

o controle do comportamento, sendo que a alteração da natureza pelo homem altera a própria natureza do homem.

E através da linguagem o homem se constrói e se reconstrói, interagindo com sua consciência, com seu passado, sua história de vida e sua história social. Essa dimensão da palavra foi muito bem percebida e instrumentalizada por Freud, que nela centrou o princípio da cura analítica, assim como enfatizou o seu papel na educação para auxiliar as crianças na superação dos conflitos psíquicos, como apresentado a seguir.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE PARA UMA ABORDAGEM AFETIVA DA EDUCAÇÃO

Sigmund Freud sempre demonstrou interesse pela educação e, ao teorizar sobre a sexualidade infantil, apresentou importantes reflexões sobre aspectos pedagógicos, influenciando uma série de educadores. Dentre os seus discípulos, destacam-se Melaine Klein e Anna Freud como pesquisadoras que se dedicaram a enfoques psicanalíticos da educação.

Em seu texto “La moral sexual ‘cultural’ y la nerviosidad moderna”,¹ Freud (1973) associa a educação à profilaxia das neuroses, responsabilizando a moral sexual civilizada pela expansão das doenças nervosas. Acreditava que os conflitos sexuais de sua época afetavam até mesmo o desenvolvimento do pensamento, já que a energia deslocada para a repressão da pulsão sexual compromete a sua utilização para fins culturais. À crítica à repressão excessiva da educação, associava a possibilidade da abordagem psicanalítica nesse campo. Como afirmou:

A educação deveria se prevenir de cegar estas preciosas fontes de energia e limitar-se a impulsionar os processos através dos quais estas energias são conduzidas a um bom caminho. Uma educação baseada nos conhecimentos psicanalíticos pode constituir a melhor profilaxia individual das neuroses.² (FREUD, 1973, p. 1867, tradução nossa)

1 Publicada originalmente em alemão em 1908/lida em edição espanhola de 1973.

2 A publicação original ocorreu em 1913.

Tais ideias estão confirmadas no texto “Multiple interés del psicoanálisis”, no item sobre o interesse pedagógico (FREUD, 1973, p. 1866-1867, tradução nossa), como abaixo transcrito:

A psicanálise tem tido oportunidades freqüentes de comprovar a grande participação que uma educação inadequadamente severa tem na produção de enfermidades nervosas ou com que perda da capacidade de produção e de prazer é conquistada a normalidade exigida.

Freud acreditava que uma liberalização dos costumes e da moral poderia ser favorável na luta contra as neuroses, e assim recriminava a educação repressiva de sua época, propondo que a curiosidade sexual na infância fosse admitida e esclarecida. Em sua obra mais tardia, admitiu ter exacerbado o caráter preventivo das neuroses através da educação, pois as crianças mantêm suas próprias teorias apesar de receber explicações adequadas, percebendo que os efeitos das pressões externas não eram tão lesivas como supunha.

Ao focalizar a importância da linguagem no esclarecimento e busca da verdade através do que chamou de “educação da realidade”, Freud (1973) destaca a importância de que essa realidade não significa apenas a externa, material e social, mas a do desejo. Para o autor, o mundo dos desejos constitui a realidade psíquica e tem o mesmo valor que a realidade material para o indivíduo. Freud alerta que tal educação para a realidade não está assegurada pelo método educacional tradicional, já que este negligencia precisamente os desejos e não prepara as crianças para perceber e encarar a sua importância.

Embora Freud tenha ressaltado a dificuldade de integração entre a Psicanálise e a Educação – “A obra educativa é de natureza particular; não deve ser confundida com os modos de ação da psicanálise e não pode ser substituída por eles” (MILLOT, 1992, p. 127) –, outros autores propõem uma intermediação progressiva entre a Psicologia e a Pedagogia, desvendando a possibilidade de um sistema educacional que dá espaço para o desenvolvimento da personalidade, o indivíduo, o homem interno, mais do que de habilidades e funções a serem executadas.

Considerando a educação de crianças, na década de 1930, Melanie Klein publicou alguns livros sobre essa área à luz da investigação psicanalítica. Em Klein e Riviere (1970),³ as autoras buscam esclarecer as manifestações de sentimentos que motivam as relações humanas, demonstrando as relações entre as atuações irrefletidas dos adultos conseqüentes a perturbações no desenvolvimento psíquico durante a infância. Assim Klein se debruça sobre o desenvolvimento inicial da vida emocional e mental da criança, interpretado pela Psicanálise, mostrando a importância dos impulsos e das fantasias agressivas e do seu papel na origem da ansiedade e da culpa, buscando estabelecer as bases para um planejamento educativo focalizado, sobretudo, na família, o qual contribua para a estabilidade emocional. (KLEIN et al., 1969)⁴ Como afirma a autora: “A maior contribuição trazida pela psicanálise à ciência social é que ela oferece a possibilidade de maior autoconhecimento, conhecimento do eu oculto e da dinâmica do psiquismo inconsciente.” (KLEIN et al., 1969, p. 13)

Melanie Klein defende que os problemas sociais externos são inseparáveis dos problemas internos e individuais, assumindo inclusive que a manutenção das guerras na sociedade humana só se resolverá quando as pessoas souberem reconhecer e empregar seus próprios impulsos agressivos. Assim, afirma que,

Somente através de corajosas lutas mentais e emocionais dos indivíduos, para a consecução do autoconhecimento e da objetividade, pode-se construir um corpo de ensinamento positivo sobre o assunto da instrução de crianças, bem como adquirir melhor conhecimento do que constitui o ambiente mais propício para a educação de crianças. (KLEIN et al., 1969, p. 14)

Analisa as relações da criança no contexto ambiental, principalmente o da família, e afirma que o desenvolvimento da criança vai depender da natureza da identificação que estabelece em seu ambiente próximo. Considera que os sentimentos e as fantasias infantis deixam

3 A publicação original ocorreu em 1937.

4 A publicação original ocorreu em 1936.

marcas na mente, as quais permanecem armazenadas e ativas, exercendo uma contínua e forte influência na vida emocional e intelectual da pessoa.

Klein e colaboradores (1969) focalizam, sobretudo, o bebê em suas relações com a mãe, estabelecendo explicações para a expressão do amor e do ódio no mais primitivo estágio da infância e suas consequências na origem da doença mental e inibição do desenvolvimento intelectual. Entretanto restringem-se mais a uma perspectiva explicativa, exemplificando situações e atitudes desejáveis nos pais para contribuir para uma maior estabilidade emocional dos filhos. Quanto aos relacionamentos na vida escolar, Klein e Riviere (1970) apresentam apenas uma análise sucinta, sugerindo que a criança se aproximará mais de alguns poucos colegas, com quem poderá reexaminar e aperfeiçoar suas relações insatisfatórias com irmãos e irmãs, resultando até em melhoria de relacionamento com os próprios irmãos, afirmando que novas amizades podem possibilitar solução de primitivas dificuldades emocionais. Klein adverte, porém, que algumas crianças permanecem incapazes de fazer amizades no colégio porque transferem os seus conflitos primitivos para o novo ambiente. Contudo, focaliza sua atenção numa análise da resolução da dicotomia amor-ódio no ambiente escolar, com base na mente inconsciente, dando explicações generalistas, a partir de uma interpretação psicanalítica por vezes restrita e dogmática, priorizando o sentimento de culpa e de reparação da culpa, questões prioritárias em sua obra. Essa perspectiva centrada no indivíduo deixa de lado a dinâmica do ambiente escolar, o movimento dialético das relações com os pares, o aporte de novas questões emocionais advindas de particularidades desse novo espaço e do processo dinâmico de desenvolvimento, o que foi abordado por outros psicanalistas como Ekstein e Motto (1969). Esses autores destacam o valor de alguns conceitos psicanalíticos na educação como uma força que libera potenciais de crescimento, facilitando o desenvolvimento da criança em um caminho positivo. Embora possa ser discutida a ênfase que dão ao individualismo, vale ressaltar o pioneirismo de seu empreendimento na direção de buscar um espaço de interlocução entre a Psicanálise e a Pedagogia. Como sugerem:

Nós acreditamos que o uso dos princípios e insights psicanalíticos no sistema educacional, incluindo o sistema escolar formal, indiretamente fortalecem a crença no indivíduo, define seu lugar em uma sociedade livre e aberta e, respectivamente, fortifica essa sociedade. (EKSTEIN; MOTO, 1969)

A valorização do indivíduo, tal como aqui apresentada, vai de encontro à perspectiva apontada por Guattari (1990) ao propor o que chama de ecosofia, ou seja, uma articulação ético-política entre meio ambiente, relações e a subjetividade humana. Como alerta o autor, as intensas transformações técnico-científicas conduziram não só a desequilíbrios ecológicos, mas a modos de vida humanos individuais e coletivos progressivamente deteriorados, observando-se uma padronização de comportamentos reduzida a mais pobre expressão. O autor sugere, então, a necessidade de se reinventar novos modos de ser, buscando práticas efetivas de experimentação desde os níveis microssociais, como nas salas de aula, até em escalas institucionais maiores.

Essa nova referência ecosófica pode indicar linhas de recomposição da práxis humana nos mais variados domínios, através de dispositivos de produção de subjetividade, no sentido de uma ressingularização individual e/ou coletiva, a qual, como pondera, não exclui a definição de objetivos unificadores, citando como exemplo a luta contra a fome no mundo.

Dentro dessa nova alternativa, Guattari sugere a necessidade de uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais, que conduza a maior alcance da existência humana em novos contextos históricos, reinventando maneiras de ser em família, no contexto urbano, no trabalho, reconstruindo as modalidades do ser-em-grupo, reinventando a relação do sujeito com o corpo, a qual deve estar mais próxima a do artista, partindo de novos paradigmas ético-estéticos.

Assim, a interação entre a Psicologia e a Pedagogia pode resultar em práticas que resgatem a perspectiva sugerida por Guattari, proporcionando na escola a construção do conhecimento de um modo positivo, incluindo a autoconfiança, a confiança nos outros e no mundo, o amor e o respeito como parte do sistema educacional. Como demonstram Ekstein e Motto (1969), essa interação afetivo-cognitiva já vem sendo buscada

desde o início do século XX, através de algumas tentativas experimentais isoladas, conduzidas por pesquisadores pioneiros. Como Oskar Pfister, que publicou em 1916 a obra *What does psychoanalysis offer to the educator?*, Ekstein & Motto (1969) citam o trabalho desenvolvido no Reiss-Davis Child Study Center, através da colaboração entre professores e psicanalistas, o qual contou com o apoio de Anna Freud, destacada psicanalista que se preocupou com a educação. Em seu livro *Introduction to psychoanalysis for teachers*, datado de 1931, ela relata o valioso trabalho desenvolvido no Children's Center em Viena, através do qual alerta para o excesso de repressão dos métodos educacionais vigentes, bem como para o igual perigo das correntes do tipo *laissez-faire* que começavam a ser sugeridas nos anos 1920, justificadas pela liberação dos instintos desvendada pela própria Psicanálise. Em suas palavras: "A tarefa educacional está em manter um balanço entre o perigo do efeito prejudicial da repressão exagerada e o igual perigo da falta total de restrição". E acrescenta:

A tarefa da pedagogia baseada na argumentação psicanalítica é encontrar a via intermediária entre estes extremos – o que significa permitir a cada estágio da vida da criança, uma proporção certa de gratificação dos instintos e restrição dos mesmos. (FREUD, A., 1931)

Diversos outros autores contribuíram para esse esforço de interação entre a Psicanálise e a Pedagogia, como Bernfeld (1921 e 1925) e Schmidt (1924), por exemplo, que descreveu a Psicanálise na educação na Rússia, dentre outros autores referidos por Ekstein e Motto (1969). Como sintetizam esses autores, essa primeira abordagem pedagógica da Psicanálise pode ser encarada como uma pós-educação, destinada a tornar consciente um inconsciente já reprimido e assim restaurar a ordem perdida, como bem percebeu Schneider (1926) em seu artigo da revista *Zeitschrift für psychoanalytische pädagogik*, a primeira publicação destinada à educação, na qual estão incluídos os mais expressivos nomes da Psicanálise daquela época.

Segundo Ekstein e Motto (1969), com o fim do holocausto militar, após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu um crescimento da Psicanálise na América, como se após esse período traumático fossem liberadas

forças positivas que conduziram ao questionamento das velhas instituições e métodos educacionais. Entretanto, ainda nessa época, a distinção entre Pedagogia e Psicanálise não estava clara. A Psicanálise era vista como um procedimento terapêutico que na escola poderia auxiliar em um processo de pós-educação, ou seja, com função terapêutica, e a Pedagogia como uma técnica de educação que também podia ser uma forma de terapia. Muitos professores, que por essa ocasião se interessaram pela aplicação da Psicanálise na vida da criança (do jardim à escola elementar), acabaram por tornarem-se analistas de crianças.

Como analisam os autores acima, com a evolução teórica da Psicanálise, esta passou de uma técnica terapêutica focalizada na anormalidade para uma ciência psicológica, preocupada com o desenvolvimento normal, a aquisição de novas funções psíquicas, focalizando a verdade, os valores, criando uma ponte entre o *insight* científico e a aplicação social e educacional. Dessa forma, a Psicanálise pode contribuir essencialmente na esfera do sistema de valores, promovendo uma informação comprometida com a verdade, a reflexão, a justiça e a criatividade, defendendo a ideia de que “[...] uma boa filosofia educacional precisa estar motivada pelo amor e guiada pelo conhecimento”. (EKSTEIN; MOTTO, 1969)

A interação entre a Pedagogia e a Psicanálise é também discutida por Millot (1992), que busca, através da obra de Freud, interrogar se é possível fundar, a partir das descobertas da Psicanálise, “uma pedagogia que delas extraísse conseqüências tanto a nível dos fins atribuíveis à educação quanto de seus métodos”.

Millot se pergunta se é possível uma educação analítica profilática quanto às neuroses, no que, segundo a autora, o próprio Freud não acreditava, ou se poderia haver uma aplicação da Psicanálise à Pedagogia, inspirada no próprio método analítico. Millot (1992, p. 73) responde a essa questão concluindo que a maior contribuição da Psicanálise está na formação do educador, possibilitando maior compreensão do mundo inconsciente e do processo de desenvolvimento da criança. Como escreve:

O inconsciente dos educadores pode ser considerado como mais determinante para o desenvolvimento da criança que a ação educacional programada. O essencial do processo educacional escapa

ao domínio dos educadores na mesma medida em que estes são regidos por motivações inconscientes.

Aí reside a dificuldade de qualquer reforma educacional, já que o educador é o representante da tradição, dos juízos de valor que subsistem através das gerações, motivo que justifica a recomendação de Freud quanto à necessidade de análise desses profissionais, o que é impensável em nosso atual contexto social, embora permaneça como um desafio a ser enfrentado a bem da educação.

Como enfatiza Millot (1992), Freud reitera que o amor é um dos motores principais da educação, seja por preservar as satisfações narcísicas, mas por também preservar dos distúrbios orgânicos criados pela necessidade. Esse amor passa pela relação afetiva com os educadores, levando-o a afirmar que as técnicas pedagógicas de transmissão do conhecimento são relegadas a segundo plano em benefício da relação pessoal herdada do complexo de Édipo (o professor tomando o lugar do pai).

O conhecimento possibilitado ao educador através da Psicanálise lhe permite avaliar os limites de seu poder e compreender e desculpar as reações das crianças e de si próprio, atentando para não modelar os alunos em função dos seus próprios ideais, mas dos delas próprias, sob perspectiva crítica e reflexiva, o que é defendido na presente revisão.

Nesse ponto, segundo Millot (1992), reside a fundamental contribuição da Psicanálise à educação – uma ética da experiência analítica na qual a Pedagogia poderia se inspirar. Essa ética que desmistifica a função do ideal, o qual impede uma lúcida apreensão da realidade. Assim, o amor à verdade exige a coragem de aprender a realidade, seja psíquica ou externa, admitindo a impotência perante o reconhecimento da existência do inconsciente que faz renunciar a qualquer fantasia de domínio.

Embora a análise de Millot (1992) seja de grande utilidade para se pensar as relações da Psicanálise e Pedagogia, principalmente no que se refere ao papel dos educadores, é preciso considerar as críticas de Magno (1990) sobre o seu livro, a partir do próprio título, no qual a autora intitula Freud como antipedagogo, o que é contra-argumentado com propriedade por Magno, a partir de interpretações lacanianas do texto

freudiano. Segundo Magno (1990), Freud é genuinamente um pedagogo e sua obra representa uma possibilidade de reeducar o mundo. Magno estabelece o potencial da Psicanálise no campo social, como no processo educativo, enquanto uma superação do campo restrito da Pedagogia, possibilitando ir além da mera educação e alcançar então a formação integral do cidadão. E se pergunta: “Será possível a formação de crianças para chegar a cidadãos no sentido psicanalítico?” A partir de tal questão, o autor desenvolve uma argumentação instigadora com base nas ideias de Lacan. Retoma então a noção de “Paidea”, enquanto constituição ou formação do que denomina Homem Superior, que se conceitua. Como orientado pelo esforço de superação, tomando de Fernando Pessoa a sua definição, na qual “[...] o homem superior difere do homem inferior, e dos animais e irmãos deste, pela simples qualidade da ironia”. (MAGNO, 1990) A ironia, ainda segundo Pessoa (1980), “é o primeiro indício de que a consciência se tornou consciente”. Isso remete a situar o sujeito na suspensão de seu próprio saber na medida em que percebe a sua particularidade.

Embora Magno apresente ainda diversas considerações teórico-filosóficas quanto a essas questões, é de interesse da presente reflexão a defesa do autor ao demonstrar, como afirma que “[...] a psicanálise tem tudo a ver com a educação”. (MAGNO, 1990) Ao afirmar o potencial da Psicanálise enquanto ampliadora de significados, remete-se ao conceito de liberdade definido por Lacan como um aumento de possibilidades. Assim um sujeito falante é tanto mais livre quanto mais línguas tiver à sua disposição. A Psicanálise, ao ampliar o campo do sentido do falante, amplia a sua liberdade. Nesse ponto se contrapõe a Millot, a qual questiona aqueles que acreditam na possibilidade de uma sociedade mais livre e de uma liberação sexual do indivíduo, graças a uma reforma da educação e da própria sociedade. Magno adverte que aquilo que Freud prometeu é que, se a Psicanálise não pode extirpar o mal-estar, pode trabalhar para diminuí-lo. Como acrescenta Magno (1990), se a Psicanálise só veio para explicar, ela não tem o que fazer aqui. Assumindo então o conceito lacaniano de liberdade, como um aumento de possibilidades, reafirma a possibilidade aberta pela Psicanálise de se alcançar uma sociedade e uma educação menos repressivas, mais comprometidas com a

expressão plena dos sujeitos. E o autor vai além, ao afirmar que “falta análise no campo da ciência e da prática médica”, o que permitiria rever certas posturas e dogmas. Como afirma: “Uma ciência bem analisada talvez resolva mais depressa problemas nossos.” (MAGNO, 1990)

Outra contribuição importante da Psicanálise à educação está na explicação da gênese da internalização do valor do processo de construção do conhecimento a partir do envolvimento emocional com o professor. Como sugere Ekstein (1968), a criança que entra na escola trabalha primeiro por amor, identifica-se com o professor idealizado e seu modo de ensinar e, assim, aprende a amar a tarefa escolar, através de um processo de internalização. E acrescenta que “o professor que quer ensinar precisa aprender, e aquele que se mantém um estudante para sempre, será sempre um bom professor”.

Tal ideia vem de encontro à visão vygotskiana da natureza da aprendizagem, de que o conhecimento é construído em um contexto social, no qual cada indivíduo é significativamente afetado pelas ações e ideias do outro. Assim, como sugere Poplin (1988), os educadores que compartilham de uma atitude construtivista holística, tendem a enfatizar mais o papel do afeto, intuição e as forças sociopolíticas na aprendizagem, sendo mais atentos ao interesse pessoal, autoconceito e confiança do aluno, encorajando-os dentro do contexto de suas próprias experiências. Tais educadores são também aprendizes, aprendendo com seus alunos, respeitando a capacidade própria de cada um para aprender. Reconhecem que os alunos aprenderão o que for significativo para eles.

A intermediação entre a contribuição psicanalítica e construtivista-holista abre-se para o campo da educação como uma filosofia sobre o processo de construção do conhecimento. Promovem ainda um reexame do papel da educação em uma dada sociedade. Considerando a educação como um esforço, para auxiliar a criança e o jovem a construir um conhecimento que os torne capazes de participar construtivamente na sociedade e obter satisfação pessoal e autorrealização, dependerá da natureza de cada sociedade, de seus problemas e forma de organização, o encaminhamento da tarefa educacional. Assim, os currículos deverão ser estruturados no sentido de atender a uma dupla demanda: da sociedade e o desejo de autorrealização do indivíduo, os quais nem sempre

coincidem, como alerta Guattari (1990), principalmente na atual sociedade capitalista ocidental. Tanto em relação às matérias curriculares, quanto à proposta de consideração dos afetos aqui apresentada, o currículo deve orientar-se para assuntos que tornem o aluno capaz de compreender o mundo e que sejam significativos para a sua vida. O ensino deve estimular o *insight*, a “descoberta”, o estabelecimento de relações entre os fenômenos, valorizando a criatividade, a iniciativa, aumentando a possibilidade de autorrealização pelo aluno.

O desafio para que o processo educativo prossiga nessa direção está na capacitação dos professores, para que estes desenvolvam e façam uso de uma compreensão maior da criança, de seus processos de desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como dos processos de aprendizagem, de modo a promover maior criatividade, autorrealização e autonomia.

Mas, apesar das técnicas de ensino terem progredido, as classes terem se tornado menores e os livros e aparelhos de auxílio ao ensino cada vez mais disponíveis, Ekstein (1969) ressaltava naquela data que as relações humanas não mudaram, em nada, e podemos reafirmar hoje que, em quase um século e meio após, pouco avanço houve. Antes de prosseguir na direção discutida, faz-se necessário informar sobre o dossiê publicado por Kupfer e colaboradores (2010), o qual traz uma revisão fundamental sobre a produção brasileira no campo das articulações entre Psicanálise e Educação a partir de 1980. O enfoque analítico dos autores contrapõe-se a alguns dos autores aqui focalizados, apresenta outra interpretação da conexão Psicanálise-Educação e valoriza o lugar do desejo do sujeito que aprende. Como refletem:

Nessa conexão, a psicanálise não ilumina, não fala ou pensa sobre a educação, nem se coloca em posição de exterioridade. Esta abordagem entende que a conexão é fruto da colocação do psicanalítico no âmago do educativo, em seu nó, em seu caroço. Desta perspectiva, não se trata de ler o subjacente à criança, no sentido de buscar nela os determinantes inconscientes de seus comportamentos. Aqui, trata-se de supor a criança-sujeito como um só, e de ampliar o ato educativo de modo a incluir sua dimensão libidinal, constitutiva e implicada na construção do sujeito do desejo, ato que se dá ao mesmo tempo em que se dá o ato pedagógico.

Essa ampliação do ato educativo transforma o campo educativo em outra coisa. Mais que isso: propõe um campo educativo marcado pela psicanálise e o recria. O campo se transforma e recebe outro nome. A educação *atravessada* pela psicanálise passará a ser chamada de *Educação para o sujeito*.

A conexão agora não é mais apenas uma justaposição, não é uma intersecção, mas uma associação de dois campos que dá origem a um terceiro. O campo educativo que resulta dessa associação é uma *educação* voltada para o sujeito do desejo e ampliada de forma a conceber seu ato como sendo mais abrangente que o ato pedagógico. (KUPFER et al., 2010, p. 286)

Retomando Ekstein (1969), ao tratar do ato educativo, o autor refere-se aos professores que tratam seus alunos como membros de uma grande família, educando-os com amor e carinho, mas que persiste ainda uma grande maioria que olha a classe como um bloco de humanidade uniforme, ao qual tentam inserir alguns *bits* de informação, os quais em nada contribuem para a vida dos alunos. Ekstein (1968) pondera que muitos desses professores têm em si a possibilidade de serem bons, desde que alguém evoque o que há de bom neles, e os ajude no manejo das relações em sala. Como argumenta, muitos jovens professores iniciam a carreira com altos ideais e amor aos alunos. Entretanto, pela falta de habilidade na condução da classe e baixa consideração profissional e financeira, acabam por se tornar mecânicos e agressivos, sem alegria em seu trabalho.

No entanto, se ao tornarem-se melhor equipados em lidar eficientemente com a classe desde o início do magistério, podem tornar-se a cada dia mais gratificados com o próprio trabalho e serem excelentes professores. Nessa direção é que conhecimentos da Psicologia podem ajudar fundamentalmente na escola, permitindo que a mente inconsciente possa auxiliar no ensino de quaisquer assuntos, incluindo os mais delicados e polêmicos, como a sexualidade. Compreendendo-se melhor é que o professor poderá colaborar com a criança para que ela possa alcançar aquilo que transparece na infância e vai sendo recalçado com o progredir

da idade. Podem ainda ser participativos e coletivamente saberem reivindicar de forma política a valorização social e financeira do seu ofício.

Ekstein (1969) oferece ótimos exemplos de como o inconsciente está presente nos trabalhos e expressões dos alunos, de uma forma rica e criativa. E aquilo que poderia ser bem aproveitado em classe acaba por ser interpretado como erro e conduzido ao recalque. Um exemplo é o desenho, o qual expressa na imagem os afetos mais recônditos da criança. Como diz o autor, a criança, ao desenhar a mãe, desenha seu rosto e o amor que tem por ela. Às vezes, a expressão de amor origina um traço criativo, que pode ser interpretado pelo professor – o qual deseja uma imagem o mais realista possível – como erro, levando-o a exigir que o aluno corrija o desenho. Dessa forma, o que poderia ser explorado positivamente acaba por ser deformado e enquadrado em uma forma padronizada de ver o mundo.

A criança que tem bons professores, que é tratada carinhosamente, não só aprende mais, como também mantém maior controle dos problemas de sua vida, conduzindo-os positivamente. Nesse aspecto, Ekstein (1968) aponta como uma colaboração promissora entre a Psicanálise e a Educação buscar investigar os processos de aprendizagem, que esclareçam como as atitudes e capacidades da criança passam lentamente do estágio do trabalhar por amor para o amor ao trabalho. Como ressalta o autor, o modo de construir o conhecimento pode influenciar profundamente os traços de caráter.

Assim, o bom professor é capaz de integrar os princípios dos diversos processos de aprendizagem de acordo com a sua compreensão de qual é mais efetiva para a realidade das crianças no dado momento em que ensina. Esse professor não está orientado para uma tarefa, um objetivo, mas escolhe aquelas que atendem as necessidades da criança, como assinala Ekstein (1969). Este necessita ter uma capacidade madura para amar e não se deixar dominar pelo objetivo restrito que tem marcado a educação, que é apenas o de obter bons graus. Essa parte do desempenho cognitivo é apenas uma parcela do processo, que só tem sentido se conduzido com prazer e alegria, possibilitando uma ampla visão de mundo e do desejo de contribuir para o mesmo positivamente.

Além disso, destaca-se o professor que estimula o trabalho em grupo desde a mais tenra idade, valorizando a interação entre os pares, como sugerem Forman e Cazden (1987), ao demonstrar as vantagens desse relacionamento para o processo de internalização e desenvolvimento cognitivo, dentro da perspectiva vygotskiana. O trabalho conjunto entre alunos favorece ainda o desenvolvimento da cooperação e da responsabilidade, o que foi analisado por Piaget e será apresentado a seguir, tendo em vista a sua importância para a presente reflexão.

A CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET: AS RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE

Se tanto Vygotsky quanto Freud contribuíram para a compreensão da importância dos afetos e da linguagem no desenvolvimento da vida psíquica e, particularmente, na construção dos conceitos pelas crianças, bem como quanto ao papel fundamental do educador que valoriza e respeita a singularidade de cada aluno, Piaget também enriquece a presente reflexão, ao focalizar o desenvolvimento das relações de cooperação e de respeito. Seu alerta quanto à escola tradicional, cujo ideal se tornou preparar os alunos para os exames e concursos mais que para a própria vida, destaca a dificuldade da Pedagogia, de traduzir em processos técnicos a possibilidade de aplicação do saber psicológico. Como afirma:

Uma coisa é, com efeito, provar que a cooperação no jogo ou na vida social espontânea das crianças acarreta alguns efeitos morais, e outra coisa é estabelecer que esta cooperação pode ser generalizada a título de processo educativo. (PIAGET, 1993, p. 301-302)

Aqui o autor ressalta a importância da experiência pedagógica, sob condições científicas controladas, para o desenvolvimento de novas propostas. E é nesse âmbito que as experiências da autora (SCHALL, 2005a) e de alguns colaboradores vêm indicando as possibilidades do uso de textos paradidáticos, literários e de jogos, no sentido de promover uma maior compreensão de si mesma pela criança, de suas disposições e

comportamentos afetivos, bem como ampliar as relações de cooperação e solidariedade, as quais, se integradas de modo planejado e contínuo pela escola, podem ampliar a valorização da saúde e da vida.

Antes de passar à discussão de algumas dessas experiências, faz-se importante apresentar uma breve revisão dos pressupostos teóricos de Piaget quanto ao desenvolvimento afetivo, os quais são menos conhecidos se comparados à sua produção relativa ao desenvolvimento cognitivo. Todavia, podem ser bastante enriquecedores para os educadores comprometidos com uma escola que ensina para a vida. Assim, destaca-se o texto sobre o “Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo” (PIAGET, 1994), no qual o autor estabelece relações entre a Psicanálise e a sua obra no livro *O juízo moral na criança* (1994), onde analisa o desenvolvimento afetivo em paralelo ao cognitivo no desenvolvimento da moral na infância. Entretanto, é necessário considerar que, ao explicar a gênese da linguagem e do pensamento, a visão de Piaget se distancia da de Vygotsky, já que o primeiro fundamenta todas as características da lógica infantil no egocentrismo, estruturando o pensamento em autístico (individualista) e posteriormente dirigido (social), segundo discute o próprio Vygotsky (1993). Através de vários experimentos, Vygotsky (1993) questiona essa interpretação de Piaget, sugerindo que a fala egocêntrica “é um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior.” Apesar dessa divergência fundamental quanto à gênese do pensamento e da linguagem na infância, as evidências de Piaget relativas ao desenvolvimento dos processos afetivos são contribuições importantes para a reflexão aqui apresentada, embora seja necessário considerar as diferenças socioculturais que, como sugeriu Vygotsky, só poderão ampliar o alcance de qualquer investigação, tornando as suas conclusões mais amplas. (VYGOTSKY, 1993)

Para Piaget (1978, p. 265), “a vida afetiva, como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.”

Ao considerar a vida afetiva enquanto uma adaptação, Piaget analisa esse aspecto através dos processos de assimilação e acomodação, tal como o faz quanto ao desenvolvimento da inteligência. Assim, sugere a

existência de esquemas afetivos ou maneiras relativamente estáveis de sentir e reagir – engendrados por uma assimilação contínua das situações presentes às situações anteriores e conseqüentemente de acomodação desses esquemas ao presente.

Considerando que o desenvolvimento resulta de uma busca de equilíbrio progressiva, no sentido de passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio posterior, Piaget destaca que, em relação à vida afetiva, o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. Contrapõe o equilíbrio alcançado pelo corpo, estático e seguido de decadência na velhice ao equilíbrio móvel, dinâmico, que é próprio das funções superiores da inteligência e da afetividade. Assim, alcançar o equilíbrio em termos da vida psíquica significa maior mobilidade, pois, segundo Piaget (1993, p. 12) afirma: “[...] nas almas mais sadias, o fim do crescimento não determina de modo algum o começo da decadência, mas, sim, autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio interior.”

Embora seja questionável falar em fim de crescimento em relação à vida psíquica, já que a rede neuronal possibilita a formação de novos percursos de associação ao longo da vida, o que importa é a noção defendida por Piaget de equilíbrio móvel, o qual pressupõe um processo dinâmico e flexível de acréscimos, revisões e mudanças qualitativas o tempo todo, em relação à vida afetiva.

Dentro do seu quadro conceitual, Piaget distingue dois aspectos complementares do processo de equilíbrio: as estruturas variáveis, que definem as formas e estados sucessivos de equilíbrio; e as funções, comuns a todos os estágios, assegurando a passagem de um a outro. Ele afirma que existem funções constantes a todas as idades, como, por exemplo, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeie, seja fisiológico, afetivo ou intelectual. Essas funções de interesse, explicação etc., são invariáveis enquanto funções, em todas as idades. Segundo Claparède, todo movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade, que é sempre a manifestação de um desequilíbrio, gerando uma ação contínua de reajustamento ou equilíbrio. Esse mecanismo comum a todos os estágios não explica o conteúdo ou a estrutura das diferentes

necessidades, que variam de acordo com as noções já adquiridas, o contexto social e as disposições afetivas de cada fase.

Estão nas estruturas variáveis, as formas sucessivas de equilíbrio que diferenciam os níveis de conduta desde o bebê até à idade adulta. Essas estruturas variáveis são formas de organização da atividade mental e apresentam-se tanto nos aspectos motor e intelectual quanto no aspecto afetivo, se expressando individual e socialmente. Ao analisar a evolução da afetividade durante os dois primeiros anos, Piaget reafirma o paralelismo constante entre a vida afetiva e a intelectual. Focalizando a conduta, inclui em seu âmbito os movimentos, a inteligência e os valores, expressos através dos sentimentos. Como afirma, inteligência e afetividade são indissociáveis e constituem aspectos complementares de toda conduta humana. Assim, à fase de reflexos Piaget associa os impulsos instintivos elementares ligados à alimentação, que denomina emoções primárias. Além disso, cita os primeiros medos, como de perda do equilíbrio, estando associados ao sistema fisiológico das atitudes ou posturas.

Ao segundo estágio, correspondente ao da inteligência sensório-motora, associa sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados à própria atividade como: o agradável, o desagradável, o prazer, a dor etc., e sentimentos de sucesso e de fracasso. Considera tais expressões afetivas como caracterizadas por um egocentrismo geral, dependentes da própria ação e não das relações mantidas com as outras pessoas (no que diverge de Vygotsky e de Freud), pois não admite a possibilidade da existência nesse estágio de uma consciência do eu. O interesse demonstrado pelo lactente pelo próprio corpo, movimentos e atividades, classificado de “narcisismo” pela Psicanálise, é considerado por Piaget como narcisismo sem Narciso, pois não há consciência pessoal.

Já na fase de construção do esquema do objeto, Piaget distingue um terceiro nível de afetividade e cita a terminologia da Psicanálise como caracterizada pela escolha do objeto, ou seja, pela objetivação dos sentimentos e sua projeção para atividades que não apenas a do eu. Inclui aí as alegrias e tristezas ligadas ao sucesso e ao fracasso dos atos intencionais, esforços ou fadigas, interesse e desinteresses, considerados afetos perceptivos ligados às ações do sujeito, ainda não muito bem diferenciada do exterior, mas começando a distinguir os objetos exteriores ao

eu. Essa construção do objeto é correlacionada ao início da consciência do eu, distinguindo-se entre os objetos exteriores, as pessoas, as quais já motivam os sentimentos interindividuais. Segundo Piaget, a escolha afetiva do objeto, que a Psicanálise opõe ao narcisismo, corresponde à construção intelectual do objeto, assim como o narcisismo correspondia à indiferenciação entre o mundo exterior e o eu. Essa escolha do objeto refere-se, primeiramente, à pessoa da mãe, depois em negativa como positivo à pessoa do pai e dos próximos. "Tal é o começo das simpatias e antipatias que se vão desenvolver tão amplamente no curso seguinte." (PIAGET, 1993, p. 23)

A linguagem é o principal fator de mudanças na primeira infância, segundo Piaget, a qual permite à criança reconstituir suas ações passadas, sob forma de narrativas, bem como antecipar ações futuras através da representação verbal. Apesar dessa valiosa observação quanto ao papel da linguagem, ao explicar o seu processo de desenvolvimento, Piaget diverge de Vygotsky ao defender um movimento que vai do sujeito para o ambiente, caracterizado como socialização da ação (troca entre os indivíduos), de onde surge o pensamento (interiorização da palavra) e a representação mental da ação (interiorizada como experiência mental, reconstituída no plano intuitivo das imagens). Segundo Piaget, desenvolvem-se então, no plano afetivo, os sentimentos interindividuais (simpatias, antipatias, respeito etc.) e uma organização mais estável de uma afetividade interior, surgindo os sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças e as regulações de interesses e valores, associados ao pensamento intuitivo.

Ao explicar esses três aspectos da afetividade, Piaget inicia afirmando que o interesse é o prolongamento das necessidades e é próprio a todo ato de assimilação mental. Distingue dois aspectos do interesse: um que é o de regular a energia, mobilizando as reservas internas de força; outro que implica em um sistema de valores, determinando finalidades sempre mais complexas para a ação. Através de uma escala permanente de interesses e valores resulta um julgamento de si mesmo, originando os sentimentos de autovalorização, bem como sentimentos de inferioridade, associados ao fracasso na ação e de superioridade, alimentados pelo sucesso. Piaget ressalta que esse aspecto pode ter grandes

repercussões sobre todo o desenvolvimento, observando-se a existência de certas ansiedades resultantes de fracassos reais e, sobretudo, imaginários, o que precisa ser considerado pela escola, onde o fracasso pode deixar marcas para toda a vida.

Também os sentimentos espontâneos interindividuais (de pessoa para pessoa) nascem de uma troca de valores. Piaget destaca como regra geral que haverá simpatia por alguém que responda aos interesses do sujeito e que o valoriza. A simpatia resulta de uma valorização mútua e de uma escala de valores comum que permita troca, ocorrendo o contrário no caso da antipatia. Dentre esses sentimentos interindividuais, Piaget destaca o respeito como uma valorização unilateral, iniciada em relação aos pais, que se compõe de afeição e temor, estando na origem dos primeiros sentimentos morais. Com efeito, o respeito gera sentimento de dever, de obrigação a quem se respeita. Como afirma Piaget: “A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais.” (PIAGET, 1993, p. 40)

Nesse ponto, Piaget questiona se então os sentimentos interindividuais desde a primeira infância alcançam o nível de operações afetivas, em comparação com as operações lógicas, o que ele contrapõe, justificando que se trata, nessa fase, de uma moral heterônoma, dependente de uma vontade exterior, que é dos pais ou dos seres respeitados.

Aqui se destaca o papel do professor da pré-escola, que, depois dos pais, é uma pessoa de referência para o desenvolvimento do respeito, lembrando a importância de que desenvolva uma relação afetiva positiva com o aluno, a partir do que sugere Ekstein (1969) quanto à transferência do amor ao mestre para o amor à tarefa, ou seja, ao estudo, à aprendizagem.

Em relação ao período seguinte, Piaget destaca novas formas de organização, que vão completar as construções esboçadas no período anterior. Na segunda infância, ou seja, entre os 7 e 12 anos, surgem novos sentimentos morais e uma melhor organização da vontade, conduzindo a uma maior integração do eu e uma vida afetiva mais regulada. Tais conquistas estão fundadas na formação do respeito mútuo, que se origina, geneticamente, do respeito unilateral aos mais velhos desenvolvido no

período anterior. Isso advém na medida em que a cooperação entre as crianças se estabelece, através da atribuição recíproca de um valor pessoal equivalente. Esse respeito mútuo estará presente em toda amizade fundada na estima e na colaboração que exclui a autoridade. O respeito mútuo tem como consequência afetiva o sentimento de justiça, já dissociado da mera submissão ao adulto. Assim, regras vão ser obedecidas e respeitadas, não por uma vontade exterior, mas como resultado de acordo explícito ou tácito. Nesse ponto o eu está comprometido, de modo autônomo, com o acordo feito. Disso derivam sentimentos morais como a honestidade, o companheirismo, o *fair play* etc. É interessante perceber que ser honesto, ou seja, excluir a trapaça, nesse caso, não se deve a que seja proibida, mas porque viola o acordo entre indivíduos que se estimam. Percebe-se então que o respeito mútuo conduz a uma autonomia relativa da consciência moral das pessoas, sendo essa moral de cooperação uma forma superior à moral da simples submissão. Piaget compara essa nova moral da segunda infância à própria lógica, uma lógica de valores entre indivíduos, assim como a lógica é uma espécie de moral do pensamento. Como acrescenta:

A honestidade, o sentido de justiça e a reciprocidade, em geral, constituem sistema racional de valores pessoais, podendo-se, sem exagero, comparar este sistema aos 'agrupamentos' das relações ou noções que estão na origem da lógica, com a única diferença que aqui são valores grupados segundo uma 'escala' e não mais relações objetivas. (PIAGET, 1993, p. 59)

A partir do raciocínio acima apresentado, Piaget estabelece a vontade como o equilíbrio final a partir da organização e regulações dos sentimentos interindividuais. A vida afetiva instintiva da primeira infância é substituída por operações, nas quais a vontade é o equivalente afetivo das operações da razão. Piaget explica a vontade como uma regulação da energia que favorece certas tendências à custa de outras, ela não é o desejo, não é a intenção, mas o predomínio de uma decisão após julgamento, o que justifica a sua defesa de uma educação da vontade. Ao interesse que regulava instintivamente os afetos na primeira infância, sendo mutável a cada instante, regido por regulações automáticas e contínuas,

sobrepõe à vontade, que é uma regulação reversível, comparável a uma operação.

Nesse caso, Piaget (1993, p. 61) estabelece um raciocínio paralelo ao da lógica, no caso da vontade, capaz de restabelecer os valores entre um dever e um desejo, como coloca:

Quando o dever é momentaneamente mais fraco que um desejo definido, ela restabelece os valores segundo sua hierarquia anterior e postula sua conservação ulterior, fazendo assim, primar a tendência de menor força, reforçando-a. Ela age, então, exatamente, como operação lógica, no caso em que a dedução (= tendência superior, mas fraca) está às voltas com a aparência perceptiva (= tendência inferior, mas forte) e que o raciocínio operatório corrige a aparência atual, voltando aos estados anteriores.

Por essa razão, Piaget considera natural que a vontade se desenvolva durante o mesmo período que as operações intelectuais, organizando-se os valores morais em sistemas autônomos comparáveis aos grupamentos lógicos.

Na adolescência, Piaget situa como característica da vida afetiva a afirmação da personalidade e de sua inserção na sociedade adulta, em paralelo à elaboração das operações formais e o término das construções do pensamento. Recorre à Psicologia para distinguir o eu da personalidade, caracterizando esta última como uma autossubmissão do eu a uma disciplina qualquer. Ressalta que a personalidade implica em cooperação, em organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade, bem como hierarquização moral das tendências. Como afirma: "existe personalidade a partir do momento em que se forma um 'programa de vida', o qual é fonte de disciplina para a vontade e instrumento de cooperação" (PIAGET, 1993), requerendo certas condições intelectuais como o pensamento formal ou hipotético-dedutivo. Há na adolescência um egoísmo reformista, marcado por uma valorização do eu e projetos de cooperação social, o que é causa de conflitos, ansiedade e uma espécie de messianismo imaginário, já que sua forma de pensamento hipotético-dedutivo, às vezes, se afasta do real, assumindo mais uma hierarquia de valores afetivos do que um sistema teórico. Segundo

Piaget (1993), a verdadeira adaptação do adolescente à sociedade se dá quando ele passa de reformador a realizador. O trabalho efetivo é que vai curar os devaneios. Contudo, tais paixões e megalomanias são preparativos importantes para a criação pessoal, como enfatiza Piaget, e todo esse movimento da afetividade, de libertar-se do eu para se submeter às leis da cooperação, está orientada, segundo ele, pela tendência mais profunda de toda a atividade humana que é a marcha para o equilíbrio.

CONTRAPONTO ENTRE OS AUTORES E OS ESTUDOS DA AUTORA

Ao buscar interpretar como as crianças constroem os significados sobre Saúde no contexto, em interação com aspectos singulares próprios de cada uma como o grau de autoestima, as experiências individuais anteriores e seus relacionamentos familiares e na escola (SCHALL, 1996, 2005a), a perspectiva apresentada por Vygotsky enriquece a presente reflexão através das características dos diferentes processos de constituição da linguagem e dos conceitos, como o pensamento por complexos, os conceitos potenciais ou pseudoconceitos até os conceitos propriamente ditos. É importante considerar também o que Vygotsky assinala quanto ao desenvolvimento das funções intelectuais superiores, como a consciência reflexiva e o controle deliberado na idade escolar, que somada a ideia da zona de desenvolvimento proximal, pode auxiliar a escola a ultrapassar as exigências meramente fixadas à hierarquia da idade mental e apreender as possibilidades das crianças, considerando seus conceitos espontâneos para a construção dos conceitos científicos, auxiliando na constituição de um saber útil para a vida.

Também a Psicanálise, ao estabelecer as características do desenvolvimento psíquico em relação às pulsões sexuais, oferece subsídios importantes à discussão da presente argumentação, sobretudo quanto à fase de latência, período em que se encontra a maioria das crianças participantes dos estudos da autora no ensino formal. (SCHALL, 1996, 2005b) Nesse período, embora a excitação libidinal não seja interrompida, a energia dela é deslocada para os sentimentos sociais e para mecanismos

de repressão à sexualidade, dando lugar à sublimação, processo que desvia os impulsos instintivos para novos objetivos, já que a consciência moral, a vergonha e o pudor condenam os impulsos internos e estímulos excitantes do mundo exterior. Nessa fase, a sexualidade recalcada dá lugar a outros interesses como as atividades sociais e grupais, especialmente as tarefas escolares, o interesse pelos livros e pelo conhecimento, as brincadeiras e os jogos.

Nesse período, a escola tem um papel relevante, como destaca a psicanalista Teresa Ferreira (1993, p. 3):

Todo o período de latência vai reforçar a identidade sexual através de novas experiências relacionais, novos tipos de conflitualidade-confronto com professores-pais, colegas-irmãos, numa seqüência que deve confirmar a criança no poder do seu próprio sexo, nas escolhas afetivas e na capacidade de pensar.

Além disso, através das transformações pelas quais passa a criança, ela vai construindo novas defesas para manter a estabilidade interna, durante o processo de formação do ideal de ego, em interação dinâmica com o ego e superego, o qual representa um ideal de si a ser atingido, não dependendo mais só dos pais, requerendo modelos externos, novos ídolos, alguns dos quais estarão na escola, ambiente muito presente na vida da criança além da família. Assim, a escola deve estar atenta a tais aspectos de modo a não se tornar fonte de conflitos para a criança. Como esclarece Ferreira (1993, p. 12):

O esforço do ego consiste agora em conciliar diferentes investimentos objetais sem grande conflitualidade interna – pais, professores, irmãos, amigos, modelos, líderes, não podem ser antagônicos a ponto de romperem com o equilíbrio, a continuidade do seu ser e a estabilidade incipiente do sentimento de auto-estima.

O sentimento de autoestima é um dos aspectos abordados nos estudos de Schall (1996, 2005a), já que tem relação direta com o cuidado com o corpo e a manutenção da saúde, discutido a partir dos depoimentos de crianças entrevistadas ao longo das décadas de 1980, 1990 e

2000. Outros aspectos relativos à fase de latência, como a identificação de crianças da mesma faixa etária pelos seus pares (em oposição ao grupo familiar), as fantasias e desejos internos ameaçadores, revelam-se importantes, levando-se em conta as relações e afetos evocados na e pela escola.

Além disso, considerando a contribuição de Piaget, para a escola é crucial compreender os aspectos afetivos envolvidos nos dois momentos do desenvolvimento moral, ou seja, na fase heterônoma, em que predomina um nível emocional, a criança age por medo ou por afeto às figuras de autoridade, sendo o dever um imperativo imposto. Essa assimetria na relação com o adulto pode ser reforçada ou enfraquecida na relação do aluno com os mestres de modo a se encaminhar para a autonomia, em que predomina uma relação de cooperação, na qual as regras são entendidas e podem ser discutidas. A escola, então, pode colaborar para estimular as relações cooperativas, de modo que a criança se torne capaz de operar junto aos seus pares para alcançar fins positivos.

Além das considerações acima apresentadas, as quais procuram chamar a atenção para a contribuição de cada autor para a prática pedagógica relativa aos aspectos afetivos, outra discussão importante está na própria constituição do saber na área da Psicologia quanto à integração entre a afetividade e a cognição. Diversos autores se dedicam a análises comparativas entre as abordagens aqui incluídas na tentativa de contribuir para uma psicologia geral que possa integrar os mecanismos descobertos pela Psicanálise e sobre os processos cognitivos, como assinala Dolle (1993). Esse autor, buscando estabelecer uma análise comparativa e crítica entre as ideias de Freud e Piaget, afirma que a tentativa de aproximar a afetividade e a cognição deixa ainda muitas questões em aberto. Como argumenta Dolle, Piaget defendia a ideia de que há uma interação constante e dialética entre afetividade e inteligência, as quais se desenvolvem e se transformam conjuntamente, mas não uma pela outra. Entretanto, ao tentar explicar tal afirmativa em relação à formação de estruturas e energias, incorre em contradições até então não resolvidas, como demonstra Dolle. Se a afetividade, em sua especificidade, for considerada energia, deveria passar pelas estruturas para se manifestar, mas como a energia (pura) tem, necessariamente, que se originar de alguma

estrutura, ela requereria uma estrutura própria, tendo de ser considerada como realidade autônoma e paralela à inteligência. (DOLLE, 1993, p. 103)

A par desta polêmica que se desdobra em várias questões científicas ainda não respondidas, os três autores aqui considerados, Vygotsky, Freud e Piaget, contribuíram para valorizar o papel da afetividade na infância, por estabelecer a sua influência, seja na construção de conhecimento, seja na própria estruturação da personalidade da pessoa. Nesse sentido, abriram caminho para os trabalhos de vários pesquisadores e educadores que têm, na teoria ou na prática, contribuído para uma maior valorização dos sentimentos da criança no contexto familiar e escolar, requerendo maior respeito à sua sensibilidade e conflitos que apresentam no decorrer de seu desenvolvimento. Os reflexos das ideias de Piaget, sobretudo, têm orientado a prática pedagógica nas últimas décadas em grande parte dos países do Ocidente, sendo mais apropriadas para o trabalho cognitivo. Em relação às ideias de Freud, embora se tenha registrado algumas iniciativas como as de Anna Freud e Melaine Klein acima referidas, pouco foi de fato desenvolvido nas escolas, requerendo ainda novos investimentos, podendo contribuir significativamente para a formação do professor, como sugerem Ekstein e Motto (1969) e Kupfer e colaboradores (2010). Por sua vez, em relação a Vygotsky, como aponta Freitas (1994), suas ideias começaram a ter eco na realidade brasileira nos anos 1980, muitas vezes associadas às ideias de Bakhtin, podendo resultar em progressos consideráveis na prática escolar e mesmo clínica, ainda desejados nos tempos atuais. Um exemplo está nos trabalhos na área da linguagem, como o de Smolka (1991, 2007), que analisa a prática discursiva nas interações em sala de aula, trazendo importantes acréscimos sobre a noção de internalização e seu significado na dinâmica dialógica, e o de Morato e Coudry (1991), sobre aspectos metodológicos da reconstrução da atividade linguístico-cognitiva, em sujeitos neurolesados.

Outros estudos (LOMONACO, 1994; ORNELLAS, 2009) abordam o significado da aprendizagem através da interação professor-aluno-saber, e também contribuem para a compreensão das relações afetivas na escola. Tais pesquisas se retroalimentam com investigações de autores internacionais, alguns deles presentes na obra organizada por Wertsch (1985) sobre a perspectiva vygotskiana, como os trabalhos de Forman e Cazden

(1987), que exploram a perspectiva histórico-social na interação e cooperação entre pares na sala de aula; e o de Hundeide (1987) sobre processos cognitivos e afetivos subjacentes às opções de julgamento entre crianças, evidenciando a presença de avaliações estéticas, por vezes, prevalecendo ao raciocínio lógico.

Tratando-se de uma área ainda plena de questões e com um grande potencial para transformações da ação pedagógica, é preciso considerar:

[...] que ao refletir sobre o futuro da filosofia da práxis, projetando as possibilidades do pensamento de Marx no século XXI, pondera que o caminho possível depende da constante autorrenovação teórica assim como de sua atuação na ação política. (KONDER, 1992, p. 132)

O mesmo pode ser considerado em relação ao campo da afetividade e, especialmente, da sexualidade, que requerem investimentos na área científica e na experimentação de novas práticas educativas. Nesse ponto, é preciso estar alerta para não abandonar as exigências da reflexão e não cair em esquemas e apropriações indevidas do conhecimento, incompatíveis com os ideais de uma cidadania democrática (KONDER, 1992), com a qual deve estar comprometida a educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. V. *Émotions rimées: poétique et politique des émotions dans un village du sud du Portugal*. *Terrain*, v. 22, p. 21-34, 1994.

ANDRADE, J. J. ; SMOLKA, A. L. B. A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski. *Ciência & Educação*, v. 15, p. 245-268, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B. Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 23, p. 19-28, 2005.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 ago. 2012.
- BRUNER, J. S. *O processo de educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1974.
- CRAPANZANO, V. Reflexions sur une anthropologie des émotions. *Terrain*, n. 22, p. 109-117, 1994.
- DARWIN, C. *The origin of the species*. Harmondsworth: Penguin, 1968.
- DOLLE, J. M. *Para além de Freud e Piaget*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DRAY, D. L'agression physique: une "peur" irréparable. *Terrain*, n. 22, p. 35-50, 1994.
- DRUMMOND, I. et al. A inserção do lúdico no tratamento da SIDA pediátrica. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 1, p. 33-43, 2009.
- DRUMMOND, I. et al. The knowledge and perceptions about HIV positive children and their parents or responsible about Aids. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 13, p. 827-835, 2008.
- EKSTEIN, R. The Scarning Process: from learning for love to love of learning. In: EKSTEIN, R.; MOTTO, R. L. (Ed). *From learning for love to love of learning*. Nova Iorque: Brunner/Mazel Pub., 1968
- EKSTEIN, R.; MOTTO, R. L. *From Learning for Love to Love of Learning*. Nova Iorque: Brunner/Mazel Publs, 1969. (Essays on Psychoanalysis and Education).
- FERREIRA, T. O período de latência na criança. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, Lisboa, 1993.
- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian perspectives in education: value of the peer interaction. In: J. V. WERTSCH (Org.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- FREITAS, M. T. A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FREUD, A. *Infância normal e patológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- FREUD, S. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973.
- GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GOLEMAN, D. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Nova Iorque: Bantam Books, 1995.

GOULD, S. J. *Dedo mindinho e seus vizinhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

HUNDEIDE, K. The tacit background of children's judgments. Em: J.V. Wertsch (Org.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KLEIN, M. et al. *A Educação de Crianças: à luz da investigação psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1969.

KLEIN, M.; RIVIERE, E. J. *Amor, ódio e reparação*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1970.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KUPFER, M. C. M. et al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos clínicos*, n. 15, n. 2, p. 284-305, dez. 2010.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

LEVY-BRUHL, *La Morale et la science de moeurs*. Paris: PUF, 1971.

LOMONACO, B. P. *Aprender: verbo transitivo – a parceria professor-aluno na sala de aula*. 1994. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

LUTZ, C. A.; ABU-LUGHOD, L. *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MAGNO, M. D. *De Mystério Magno (A Nova psicanálise)*. Rio de Janeiro: Aoutra Editora, 1990.

MANO, S. M. F.; GOUVEIA, F. C.; SCHALL, V. T. Amor e sexo: mitos, verdades e fantasias: jovens avaliam potencial de material multimídia educativo em saúde. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 15, n. 3, p. 647-658, 2009. ISSN 1516-7313.

- MENIN, M. S. S.; ZECHI, J. A. M. La educación moral en escuelas públicas brasileñas: concepciones y prácticas. *Postconvencionales*, v. 2, p. 4-20, 2010.
- MICELA, R. *Antropologia e psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- MOHR, A.; SCHALL, V. T. Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 199-203, 1992.
- MONTEIRO, S. S.; REBELLO, S. M.; SCHALL, V. T. Zigzaidis - an educational game about Aids for children. *International Journal of Health Education*, v. 10, p. 32-35, 1991.
- MONTEIRO, S. S.; SCHALL, V. T. Zig-Zaidis: learning about AIDS during play.. *AIDS Health Promotion. Exchange*, Amsterdam, v. 2, p. 7-8, 1992.
- MORATO, E. M.; COUDRY, M. I. H. Processos enunciativos-discursivos e patologia da linguagem: algumas questões lingüístico-cognitivas. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n. 24, p. 66-78, 1991.
- NOGUEIRA, M. J. et al. Criação compartilhada de um jogo: um instrumento para o diálogo sobre sexualidade desenvolvido com adolescentes. *Ciência e Educação: UNESP, Bauru*, v. 17, p. 679-694, 2011.
- NOGUEIRA, M. J. et al. "Qualé Papai" - Construção de uma ação educativa com adolescentes em uma comunidade periférica do município de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil... In: REUNIÓN DE LA REDPOP - Rede de Popularización de la Ciencia y La Tecnología em América Latina y el Caribe- UNESCO, 11., Montevideo-Uruguai: REDPOP, 2009. *Anais...* Montevideo-Uruguai: REDPOP, 2009.
- NOGUEIRA, M. J.; MODENA, C. M.; SCHALL, V. T. Interface entre Educação e Saúde: descrevendo uma estratégia educativa propícia ao diálogo, reflexão e troca de experiência sobre sexualidade com adolescentes. *Educação em Foco: UEMG, Minas Gerais*, v. 11, p. 70-89, 2008.
- NOGUEIRA, M. J.; MODENA, C. M.; SCHALL, V. T. Materiais educativos impressos sobre saúde sexual e reprodutiva utilizados na atenção básica em Belo Horizonte, MG: caracterização e algumas considerações. *RECIIS. Revista eletrônica de comunicação, informação & inovação em saúde*, v. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.reciis.cict.fiocruz.br/index.php/reciis>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

ORNELLAS, M. L. S. O lugar da Representação Social de Professor sobre o afeto em sala de aula: uma escuta psicanalítica. *Nuances Presidente Prudente*, v. 1, p. 183-194, 2009.

PAPATAXIARCHIS, E. Emotions et stratégies d'autonomie en Grèce égéene. *Terrain*, n. 22, p. 5-20, 1994.

PESSOA, F. O Guardador de Rebanhos (XLVI). In: PESSOA, F. *O eu profundo e os outros eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 163.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

PIMENTA, D. N. et al. A Importância do Ergodesing na Avaliação de CD-Rom sobre Dengue e Doença de Chagas e Educação em Saúde. *Trabalho, Educação e Saúde* Rio de Janeiro, v. 6, p. 147-167, 2008.

POPLIN, M. S. Holistic/Constructivist principles of the teaching/ learning process: implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, n. 21, p. 401-416, 1988.

SCHALL, V. T. Aspectos psicossociais da Aids. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde*. São Paulo: Editora Gente, 1999. p. 281-294. 1 v.

SCHALL, V. T. Environmental and health education in the school. A transdisciplinary approach. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 259-263, 1994.

SCHALL, V. T. Histórias, jogos e brincadeiras: alternativas lúdicas de divulgação científica para crianças e adolescentes sobre saúde e ambiente. In: MASSARANI, Luiza (Org.). *O pequeno cientista amador*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent Casa Editorial, 2005a. p. 9-21. 1 v.

SCHALL, V. T. A prevenção de DST/Aids e o uso indevido de drogas a partir da pré-adolescência: uma abordagem lúdica afetiva. In: ACSELRALD, Gilberta (Org.). *Avessos do prazer*. 2. ed. [S. l.]: Editora Fiocruz, 2005b. p. 231-257.

SCHALL, V. T. Reading, playing and learning sciences through stories and games. In: IOSTE SYMPOSIUM EDMONTON, 8th., *Proceedings of the 8th IOSTE Symposium*, Canadá, v. 4, p. 190-195, 1997.

SCHALL, V. T. *Saúde e afetividade na infância: o que as crianças revelam e a sua importância na escola*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

SCHALL, V. T. Saúde & Cidadania - entrelaçando textos didáticos, paradidáticos e literários. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Org.). *Ciência: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 179- 196. 18 v.

SCHALL, V. T.; FAZEH, A.; OTERO, R. M. Science education and art: the theater as an alternative to inform adolescents about Aids prevention, health and citizenship. In: IOSTE Symposium. 9th., *Proceedings of the 9th IOSTE Symposium*, Durban, Africa do Sul. v. 2, p. 574-583, 1999,

SCHALL, V. T.; MONTEIRO, S. S.; REBELLO, S. M. Jogando e aprendendo a viver: Uma abordagem da Aids e das drogas através de recursos educativos. In: BASTOS, Francisco (Org.). In: *Drogas e AIDS: estratégias de redução de danos*. São Paulo: HUCITEC; IPEAS, 1994.

SCHALL, V. T.; STRUCHINER, M. Educação no contexto da epidemia de HIV/ AIDS: Teorias e tendências pedagógicas. In: CZERESNIA, D. et al. (Org.). *AIDS: pesquisa social e educação*. São Paulo: Hucitec: ABRASCO, 1995.

SCHALL, V. T. et al. Criação compartilhada de um jogo: arte e vida na interação com adolescentes da Vila Cafezal. In: REUNION DE LA RED POP Y IV TALLER CIENCIA, COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD, 10., 2007, San José. *Anais...* San José: UNESCO; Belo Horizonte, MG. 2007.

SCHALL, V. T. et al. Evaluation of the Zig-Zaids game: a playful-educative resource for HIV/AIDs prevention. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 107-119, 1999.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva em sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 24, p. 51-65, 1991.

SMOLKA, A. L. B. Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino. *Pro-Posições (UNICAMP)*, v. 18, p. 15-28, 2007.

TORRES, H. C.; HORTALE, V. A.; SCHALL, V. A experiência de jogos em grupos operativos na educação em saúde para diabéticos. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1039-1047, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *La Imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). México: Ediciones Hispanicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WERTSCH, L. S. *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.