

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

CLÁUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES

**O AFETIVO PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
considerações sobre o papel da educação escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

**Marília
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

<p>G633a Gomes, Cláudia Aparecida Valderramas, O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar / Cláudia Aparecida Valderramas Gomes. – Marília, 2008. 170 f. ; 30 cm.</p> <p> Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008. Bibliografia: f. 163-170 Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Suely Amaral Mello</p> <p> 1. Psicologia histórico-cultural. 2. Educação escolar. 3. Desenvolvimento psíquico. 4. Unidade afetivo-cognitivo. I. Autor. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.152</p>

CLÁUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES

**O AFETIVO PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
considerações sobre o papel da educação escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Data de aprovação: 17/12/2008

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Suely Amaral Mello (UNESP).....
Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP).....
Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira (UNESP).....
Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (USP).....
Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM).....

Ao meu pai Antonio e minha mãe Vilma, por terem me ensinado o valor do trabalho e da paciência para a realização de um projeto de vida, sem nunca esquecer que são os sonhos que alimentam nossa existência. Meu carinho, respeito e admiração.

Ao Aguinaldo, meu marido, presença forte e constante na minha história de vida, obrigada pelo seu amor... Ter alcançado mais essa etapa acadêmica e profissional é uma conquista nossa.

À minha filha Bettina, razão da minha vida que, desde seus primeiros anos, caminha junto comigo inspirando sonhos e me fazendo acreditar em possibilidades para sua concretização. Esse momento também é seu.

AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão Renato, sua esposa Caroline e a querida Yasmin, pelo carinho de sempre...

Aos meus sogros Helena e Salvador (em memória), a Maria Cecília, Maria Estela, Aguida, Reinaldo Jr. e os pequenos Giovanni e Arthur que, também, acompanharam essa trajetória de estudos.

À *Suely Mello*, pela forma respeitosa com que conduziu essa orientação, pelo carinho e generosidade, por me acompanhar nessa caminhada científica dividindo seus conhecimentos, sem me impedir de voar...

Às minhas queridas professoras *Lígia Márcia e Marisa Meira* pela presença marcante durante toda minha formação inicial, exemplos de dedicação, seriedade, trabalho e compromisso com a Psicologia e com a Educação. Obrigada Lígia pela leitura cuidadosa e contribuições no exame de qualificação.

Agradeço por tê-las, hoje, presentes neste momento tão importante da minha vida.

Ao professor *Pedro Ângelo Pagni* pela receptividade e atenção dispensada ao trabalho no exame de qualificação pontuando aspectos tão importantes para sua conclusão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, por terem compartilhado seus conhecimentos. Em especial ao professor *Dagoberto Buim Arena*, pela sensibilidade, respeito e valorização aos alunos durante suas aulas.

Às professoras *Marilene Proença e Marilda Facci* por terem aceitado o convite, compondo essa banca de defesa, participando desse momento da minha formação acadêmica.

Ao Marcelo Carbone e Relma, que têm acompanhado minha trajetória de estudos e trabalho, pela atenção e o carinho de sempre, por ter me facilitado o acesso aos textos de Filosofia e por compartilharem sonhos...

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa *Implicações Pedagógicas...* Sueli Guadalupe, Stela Miller, Vandei, Maísa, Armando e tantos outros colegas que me acolheram e souberam valorizar meus estudos e conquistas. Em especial à Lane que, *viajando na mesma estrada* de construção de um trabalho científico, compartilhou idéias, incertezas, leituras... e acompanhou de perto minha trajetória.

À CAPES pelo auxílio financeiro.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Se o caminho que eu mostrei conduzir a este estado (de contentamento interior) parece muito árduo, pode, todavia, encontrar-se. E com certeza que deve ser árduo aquilo que muito raramente se encontra. Como seria possível, com efeito, se a salvação estivesse à mão e pudesse encontrar-se sem grande trabalho, que ela fosse negligenciada por quase todos? Mas todas as coisas notáveis são tão difíceis como raras”.
(pág. 436)

Baruch Espinosa,
Ética, Parte V, proposição XLII,
Escólio.

RESUMO

A Psicologia Histórico-Cultural afirma a tese da experiência social como base da formação humana e aponta a unidade afetivo-cognitivo como mediadora nas relações do sujeito com o conhecimento no desenvolvimento das funções psicológicas. Esta pesquisa teve por objetivo explicitar a constituição dos processos afetivos a partir da relação que o sujeito mantém com as objetivações humanas – signos e instrumentos. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico que pesquisou as raízes filosóficas do pensamento vigotskiano sobre as vivências afetivas – Espinosa (século XVII) e Marx (século XIX). No conjunto de proposições dos autores da Escola de Vigotski, buscou elementos que confirmassem a historicidade do afetivo e desvelassem alguns equívocos que permanecem dificultando a solução dos problemas enfrentados pelas crianças no contexto escolar. Diante da constatação da matriz cartesiana que mantém o pensamento organicista e subjetivista, tanto na ciência psicológica quanto na Educação – separando as emoções das demais funções no conjunto da consciência humana, destacando seu caráter natural e a-histórico e tratando-as como um impeditivo nos processos de ensino e de aprendizagem escolar – o estudo apontou para a importância de se (re) pensar as relações que o sujeito estabelece com o entorno, o papel do conhecimento e das condições concretas de vida e de educação que produzem os processos afetivos, destacando a atividade como categoria fundamental na constituição das necessidades e motivos, bem como na formação de desejos e na objetivação desses, potencializando a aprendizagem e movendo o desenvolvimento. As análises confirmaram a hipótese de que a constituição do afetivo resulta da história de apropriação e objetivação de signos e instrumentos de cada sujeito e que *pensamento* e *sentimento* são processos psicológicos desenvolvidos neste processo, desconstruindo o ideário de *potenciais inatos*, *predisposições* e *tendências* afetivas e colocando a educação escolar e o caráter intencional do trabalho docente – na organização e condução da prática pedagógica – como elementos determinantes na transformação dos modos de pensar e sentir, que permitem (re) configurar o sentido da aprendizagem escolar das crianças e confirmar a unidade entre afeto e cognição no desenvolvimento psíquico.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural; educação escolar; desenvolvimento psíquico; unidade afetivo-cognitivo.

ABSTRACT

Historical-Cultural Psychology affirms the thesis of the social experience as the basis to human development and points the affective-cognitive unit as mediating the relations of human beings with knowledge in the development of the psychological functions. This research had for goal to explain the constitution of the affective processes from the relation between human being and human productions – such as signs and instruments. It is a theoretic-bibliographic study that searched for the philosophical roots of Vigotski's thought about the affective experiences – Espinosa (17th century) and Marx (19th century). In the set of proposals of the authors of the School of Vigotski, it searched elements that confirmed the historic origin of the affectivity and overcome some mistakes that still make difficult the solution of problems faced by the children in school context. In face of cartesian matrix that keeps the organicist and subjectivist thought in psychological science as well as in Education – separating emotions from other functions in the set of human conscience, detaching their natural and non-historical character and treating them as an impeditive in education processes – this study pointed the importance of thinking over the relations that humans establish with the environment, the roll of knowledge and the real conditions of life and education that produce the affective processes, detaching the activity as an essential category in the constitution of necessities and reasons, as well as in the constitution of desires and its expressions, increasing the learning possibilities and moving the development ahead. The analyses has confirmed the hypothesis of the affective constitution as result of each human being's history of appropriation and expression of signs and instruments and also that thoughts and feelings are psychological processes developed in this process, overcoming the innate potentials and affective predispositions ideas, placing school education and the teaching intentional character – in the organization and practical conduction of the pedagogical work – as conditioning elements in changing the ways of thinking and feeling, that allow to configure in new basis the direction of children learning in school and to confirm the unit between affection and cognition in the psychic development.

Key-Words: historical-cultural psychology; school education; psychic development; affective-cognition unit.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
-----------------	----

PARTE I

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS E METODOLÓGICOS.....	24
--	-----------

Considerações Iniciais.....	25
-----------------------------	----

Capítulo 1 – Caracterização das Emoções, Afetos e Sentimentos: o <i>afetivo</i> como unidade semântica.....	33
--	-----------

Capítulo 2 – Elementos para pensar o afetivo a partir da Psicologia Histórico-Cultural.....	44
--	-----------

2.1 Uma crítica à concepção materialista das emoções humanas a partir da teoria organicista.....	49
--	----

2.1.1 O pensamento cartesiano na explicação organicista do afetivo.....	54
---	----

2.2 Contribuições da filosofia de Espinosa para uma perspectiva materialista do afetivo.....	65
--	----

2.2.1 A relação corpo-alma.....	66
---------------------------------	----

2.2.2 O cognitivo e o afetivo.....	71
------------------------------------	----

2.3 Contribuições da filosofia de Marx para uma perspectiva materialista histórico dialética do afetivo.....	82
--	----

2.3.1 A atividade na formação da subjetividade.....	85
---	----

2.3.2 A socialidade na formação da subjetividade.....	91
---	----

2.3.3 A consciência na formação da subjetividade.....	96
---	----

2.3.4 A subjetividade em Marx.....	102
------------------------------------	-----

Capítulo 3 – Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do afetivo na atividade e consciência do sujeito.....	107
---	------------

3.1 O psiquismo como reflexo psíquico da realidade.....	108
---	-----

3.1.1 A relação sujeito-objeto.....	109
-------------------------------------	-----

3.1.2 O caráter mediado do desenvolvimento cultural: as funções psicológicas superiores.....	111
3.1.3 A vontade e o desejo ou o problema da unidade afetivo-cognitivo na consciência e atividade do sujeito.....	120

PARTE II

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....	134
Capítulo 4 – A Educação na perspectiva Histórico-Cultural.....	137
4.1 A educação escolar e o desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas.....	139
4.1.1 O afetivo nos processos de ensino e de aprendizagem escolar.....	145
Considerações Finais.....	157
Referências Bibliográficas.....	163

INTRODUÇÃO

Podemos afirmar que o conhecimento não se faz apenas sobre bases cognitivas? Quais elementos estão postos entre o sujeito e os objetos do conhecimento que, perpassando a aprendizagem, movimentam o desenvolvimento humano?

Dizer que o afetivo¹ se conjuga ao cognitivo na explicação da aprendizagem é uma afirmação corrente para a maioria das pessoas e até mesmo um consenso entre educadores. Mas, efetivamente, qual é o fundamento dessa relação na explicação da atividade humana e, conseqüentemente, na constituição do conhecimento ou da consciência do sujeito?

A articulação dessas indagações a outras duas questões nos permitiu delinear o objeto deste estudo.

Por que o afetivo surge como um problema da Educação e merece ser estudado?

Os elementos que suscitaram esta pesquisa surgem a partir do nosso percurso de formação e atuação profissional e se constituem para nós, desde já, num encaminhamento ou num modo próprio de abordar as explicações que, historicamente, têm sustentado a relação entre afetivo e cognitivo na teoria do conhecimento.

Trata-se da questão do enraizamento histórico – o porquê, de onde vem, como se deu o interesse – que materializa certo olhar e um conjunto de valores do pesquisador, situando na história a essência do processo de constituição dos fenômenos humanos.

A docência é o marco inicial dessa trajetória. Nosso trabalho nos cursos de alfabetização de jovens e adultos e educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Bauru e a conseqüente opção pelo curso de Psicologia, ao revelarem um crescente interesse pela esfera da subjetividade humana, apontavam para um conjunto de

¹ Estamos empregando, por hora, o adjetivo afetivo conforme a atribuição filosófica, que designa em geral tudo o que se refere à esfera das emoções: estado afetivo, função afetiva ou condição de caráter genericamente emotivo, podendo referir-se a qualquer emoção, afeto ou paixão (ABBAGNANO, 2007, p. 20).

explicações teóricas que possibilitavam uma re-leitura do sujeito e da realidade social, compreendendo o homem sob novas bases.

O contato e a aproximação com a teoria Histórico-Cultural deram-se, gradativamente, durante o curso de Psicologia fortalecendo a identificação com a maneira pela qual essa abordagem explicava a constituição e o desenvolvimento da subjetividade humana.

Foi por meio desse referencial teórico que analisamos algumas das implicações da surdez para as crianças surdas e seus parceiros sociais ouvintes (pais e professores)². Nessa época a atividade profissional desenvolvida num Centro Educacional de Reabilitação – que tinha por objetivos o acesso e a permanência, com qualidade, dessas crianças na escola regular – nos levou a fazer um trabalho de acompanhamento à escolaridade das mesmas que incluía, dentre outras atividades, cursos de extensão aos professores.

Essa atividade, a par dos estudos desenvolvidos durante o mestrado, confirmava o que já era possível observar na prática: que os efeitos determinados pela surdez que afetavam a vida pessoal e acadêmica das crianças, apontavam para uma estreita relação entre a experiência da surdez – no caso das crianças – e os diferentes modos com que seus parceiros sociais ouvintes vivenciavam, compreendiam e explicavam essa condição do desenvolvimento, condicionando maneiras de pensar e sentir a partir de uma limitação sensorial e evidenciando o papel e a dinâmica que as relações sociais têm na formação da subjetividade.

Além dessa experiência, alguns trabalhos desenvolvidos na qualidade de formação continuada com professores de educação infantil, ensino fundamental e médio convergiam para uma tendência observada nos profissionais do ensino: a de eleger o aspecto afetivo-emocional como foco de atenção, alegando que as crianças aprendem, ou não, em decorrência do seu "estado emocional".

² GOMES, C.A.V. A surdez e suas implicações na concepção de crianças surdas, de seus pais e professores. 2000. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

Esses profissionais afirmavam que era preciso atentar para esse "aspecto" para que o bom ensino pudesse resultar em aprendizagem. Além do que, não tendo a educação escolar formas de abordar esses elementos "internos", não caberia a eles – professores – lidar com tais "aspectos subjetivos", os quais seriam, então, da alçada da Psicologia e não da Educação.

Esse quadro ganhou relevo com a experiência docente nos cursos de formação de psicólogos – especialmente nas disciplinas que tratavam dos processos de desenvolvimento humano e especificidades do trabalho deste profissional na área escolar.

O confronto de diferentes proposições e abordagens teóricas que, na Psicologia, se ocupam da explicação do desenvolvimento do sujeito, foi fecundando a idéia da necessidade de um corpo teórico e metodológico capaz de responder ao papel que a Educação – entendida aqui não só como educação escolar – assume na formação humana do sujeito, particularmente na explicação sobre a constituição do afetivo.

Nessa trajetória, a inserção nas escolas públicas de ensino fundamental – supervisionando estudantes na área da psicologia escolar – novamente fazia emergir a questão dos interesses, desejos e necessidades das crianças, os quais, compreendidos, pela escola, como aspectos *inerentes* à personalidade infantil, funcionavam como justificativas para a aprendizagem, ou não, de determinados conteúdos, destacando, assim, a inacessibilidade e impotência do educador frente a esses “elementos”.

Essa relação entre problema afetivo-emocional e aprendizagem escolar tem suscitado a atenção de estudiosos que desenvolvem seus trabalhos na interface com a Psicologia e a Educação (COLLARES & MOYSÉS, 1996; MEIRA, 2003; PATTO, 1999, 2000; SOUZA, 1997, 2007). Segundo esses autores, a explicação de que problemas emocionais determinam ou não aprendizado na escola é uma concepção corrente entre professores e psicólogos.

Conforme Meira (2003, p. 49), até o fim da década de 1980, poucos autores que partem de uma perspectiva mais crítica voltaram-se

para o estudo dessa temática, o que possibilitou a emergência de trabalhos de base idealista “[...] que colocam equivocadamente as emoções como um campo isolado dos demais processos humanos.”

O “emocional” aparece freqüentemente associado a experiências vividas pela criança na sua primeira infância, a traços de personalidade ou a estrutura e dinâmica familiares que, ao interferirem na aprendizagem, acabam “perturbando” seu desenvolvimento intelectual. A idéia que prevalece na escola é a de que as emoções são prejudiciais, um impeditivo que, por vezes, atrapalha o processo de escolarização das crianças e jovens.

Desse ponto de vista, além de não levarem em conta as relações escolares que afetam professores e alunos, produzindo ou intensificando os chamados “distúrbios de aprendizagem”, essas explicações contribuem para a naturalização do afetivo no campo da educação escolar.

Esses (des) encontros entre a Psicologia e a Educação motivaram a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca do enfoque Histórico-Cultural, particularmente no que este teria a contribuir para a explicação dos princípios e leis determinantes da formação humana de maneira integral.

A insuficiência de estudos durante nossa formação inicial que abordassem a questão afetiva como processo histórico e, portanto, dependente das relações e experiências do sujeito, aliada à tese fundamental do pensamento marxiano – que assenta sobre as relações sociais a essencialidade humana –, passou a nos colocar a tarefa de entender como a Psicologia Histórico-Cultural explicaria a constituição e participação do afetivo na atividade do sujeito. Tal necessidade nos aproximou, no ano de 2004, do Grupo de Pesquisas *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*, coordenado pela Dra. Suely Amaral Mello na UNESP/Marília.

Desde então, temos nos ocupado do estudo dessa teoria, visando à sistematização de algumas teses dos principais

representantes da Escola de Vigotski³ na perspectiva de que essas reflexões teóricas desvelem a constituição do afetivo na atividade do sujeito, apontando para suas implicações educacionais.

Essa temática que explicita a relação entre Psicologia e Educação pretende colocar educadores e profissionais da Psicologia a pensar sobre alguns desdobramentos.

O primeiro refere-se à dicotomia afetivo-cognitivo que, presente na escola, sustenta a idéia de que o trabalho pedagógico abarca, tão somente, o aspecto cognitivo e que, portanto, não cabe a essa instituição social “*trabalhar o afetivo*” que, por vezes, impõe obstáculos à aprendizagem do sujeito; tal postura acaba por eximir a educação escolar da sua responsabilidade pela formação da personalidade humana (BISSOLI, 2005; MARTINS, 2006, 2007).

O segundo diz respeito ao rompimento com a idéia das disposições intrínsecas do sujeito que aprende, propondo a superação de uma perspectiva naturalizante da “dimensão afetiva” e recuperando o papel dos mediadores sociais – as relações interpessoais, o conhecimento – como elementos transformadores dos afetos, com destaque para a educação escolar e o caráter intencional da prática docente nesse processo de desenvolvimento.

Estudar e refletir buscando explicações acerca da constituição e participação das emoções na atividade do sujeito pode contribuir para romper com práticas educativas que privilegiam as demandas naturais e espontâneas das crianças, superando perspectivas individualizantes e subjetivistas, que advogam o caráter estático da motivação para a aprendizagem como algo naturalmente presente nos sujeitos, e fazendo avançar os modos de pensar a subjetividade humana e o papel que a educação escolar assume nesta formação.

Esse percurso, que incluiu atividade prática e teórica, acabou se traduzindo nesta pesquisa de natureza teórico-conceitual que pretende explicar a constituição e participação do afetivo na atividade

³ Optamos, neste texto, pela grafia Vigotski para designação do nome desse autor, porém, no caso de citações e referências bibliográficas que possamos utilizar, respeitaremos as diferentes grafias adotadas nos textos originais.

do sujeito apontando as implicações para o trabalho educativo que se comprometa com a promoção do desenvolvimento omnilateral da criança.

Partimos do pressuposto teórico e metodológico da Psicologia Histórico-Cultural que, ao afirmar o caráter histórico e social da formação humana e a unidade afetivo-cognitivo no desenvolvimento das funções psicológicas, coloca a educação escolar como um espaço privilegiado na constituição do humano em cada sujeito.

Isto posto, nos colocamos a seguinte pergunta: é possível explicar a constituição e participação do afetivo na atividade do sujeito apontando para a escola seu lugar e função na superação da dicotomia entre afeto e cognição, com vistas ao desenvolvimento integral da criança?

O que nos importa são os argumentos explicitados por essa teoria sobre a unidade afetivo-cognitivo na atividade do sujeito, os quais dão sustentação à tese de que Vigotski buscou compreender o afetivo por intermédio dos signos e instrumentos, dando aos processos afetivos uma conotação social e simbólica.

Trabalhamos com a hipótese de que é somente pela via da efetiva apropriação dos signos – fundamento do trabalho educativo – que se promovem formas mais desenvolvidas de pensamento e que, dada a impossibilidade da dicotomia entre afeto e cognição na teoria da aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski, estas conquistas intelectuais podem ser ativadoras de novos modos de sentir – “afetos ativos” – passando a interferir, diretamente, na consciência e atividade do sujeito.

Essa proposição contraria a idéia, há muito estabelecida no espaço escolar, de que o trabalho com a “dimensão afetiva” pertence a outros profissionais que não os educadores, e nos coloca a pensar sobre o papel da educação escolar na apropriação dos signos – reais portadores da cultura humana – e o que isso representa para o desenvolvimento integral da criança.

Para tanto, se faz necessário explicar a constituição e a participação do afetivo na atividade do sujeito, objetivo primeiro deste estudo.

No campo da Educação, encontramos alguns estudos que anunciam como o afetivo vem sendo compreendido no interior da escola. Arantes (2002, 2003); Leite (2006); Leite e Tassoni (apud LEITE, 2006); Souza (2003) e Tassoni (2006) sustentam a idéia da complementaridade, do afetivo como algo que é somado ou justaposto ao processo de conhecimento, bem como a idéia do caráter energético que movimenta a ação.

Em todos esses estudos a ênfase recai numa concepção do afetivo-emocional funcionando como “pano de fundo”, sobre o qual aconteceria o processamento cognitivo e/ou a aprendizagem.

A maneira como a Educação tem se referido aos processos afetivos denota um profundo desconhecimento acerca da natureza, constituição e participação desses na estrutura psicológica do sujeito; todo esse desconhecimento advém da marca dualista que a filosofia de Descartes deixou na teoria do conhecimento (ESPINOSA, 2004; TEIXEIRA, 2001; VYGOTSKI, 1993) e que influenciou, profundamente, a história da Psicologia que, até hoje, insiste em considerar as emoções como rudimentos que precisam ser subordinadas pelo racional-cognitivo (VIGOTSKY, 2004).

Apoiados principalmente em Wallon⁴ (1879-1962) – autor da Psicologia que direcionou suas teorias para a Educação –, esses estudos (Leite, 2006; Leite e Tassoni (apud LEITE, 2006); Souza, 2003 e Tassoni, 2006) analisam a questão da afetividade como *efeito afetivo* das experiências vivenciadas pelo aluno em sala de aula, tanto no que diz respeito à relação professor-aluno, quanto à relação aluno-conhecimento.

Em Arantes (2002, 2003) observamos uma importância atribuída ao papel das relações entre afetividade e cognição no

⁴ “Henry Wallon (1879-1962), psicólogo francês, especialista em psicologia e psicopedagogia infantil. Aplicou a dialética marxista ao desenvolvimento psíquico na idade infantil. Depois da segunda guerra mundial tomou parte na reforma do ensino na França.” (VYGOTSKI, 1996, p.317, tradução nossa).

funcionamento psíquico do sujeito. Ela admite, a partir dos resultados de suas pesquisas baseadas na *teoria dos modelos organizadores do pensamento*, que a educação dos sentimentos e emoções por meio de técnicas de *resolução de conflitos*, surge como uma alternativa a ser trabalhada no cotidiano das escolas para superar a dicotomia entre afetivo e cognitivo.

A mesma autora sugere que a escola deveria “planejar” um momento específico – conteúdo transversal – para que os alunos tivessem a oportunidade de considerar a vertente racional e emotiva dos conceitos e fatos que estão aprendendo.

Esses estudos não negam a inserção do afetivo na conformação da aprendizagem, nem tampouco subestimam sua importância, todavia não explicitam sua constituição e participação na atividade do sujeito. Apoiados na idéia de uma outra dimensão, diferente da cognitiva e que a ela se acopla na explicação da aprendizagem, dão margem a uma visão idealista e reduzem as possibilidades de pensarmos como se constituem o fenômeno da motivação, sua dinâmica e conseqüências para a educação das crianças.

Daí nosso esforço em sistematizar os aportes sobre a unidade afetivo-cognitivo dispersos na teoria Histórico-Cultural, que façam avançar os conhecimentos postos, até então, pela psicologia tradicional, contribuindo para a construção de uma outra concepção de desenvolvimento humano que coloque ao educador a possibilidade de refletir o seu papel na educação das crianças.

A opção por uma pesquisa de natureza teórica se sustenta na experiência de trabalhos já desenvolvidos na relação com a educação escolar, que certificam o conhecimento dessa realidade em diferentes segmentos, e em função da complexidade do objeto a ser estudado. Entendemos que, para além da sistematização das contribuições dos autores sobre essa temática, implementar uma pesquisa de campo demandaria um tempo muito maior do que se oferece para um curso de doutorado.

Além disso, durante a realização da mesma nos deparamos com uma dificuldade que nos levou a um desvio: a falta de familiaridade e domínio de conceitos relativos ao campo da Filosofia – necessários para a compreensão das bases da teoria vigotskiana –, nos fizeram percorrer um árduo caminho de leituras e reflexões naquela área do conhecimento em busca do aprofundamento do pensamento de um autor que, pela nossa formação, não nos era compreensível.

Contudo, esse processo mostrou-se fundamental do ponto de vista de aclarar conceitos e pressupostos teóricos que, hoje, entendemos essenciais para o empreendimento de futuras pesquisas que incluam a coleta de dados empíricos, pois consideramos que a sustentação filosófica das idéias (LEONTIEV, 1978b; VIGOTSKY, 2004) é condição indispensável aos trabalhos científicos que se pretendem críticos.

Por entender como necessária uma forma de apresentação que dê visibilidade ao leitor do trajeto percorrido em direção ao objetivo proposto, organizamos o trabalho em duas partes.

Na primeira parte do trabalho, que inclui três capítulos, contemplamos os pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos que fundamentam a compreensão sobre os processos afetivos na atividade humana, segundo a teoria Histórico-Cultural. Para tanto, resgatamos duas tendências da história da Filosofia: Espinosa⁵ (1632 – 1677) e Marx (1818 - 1883) – raízes das idéias de Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) sobre os afetos⁶.

No primeiro capítulo tratamos daquilo que se constituiu como uma real dificuldade durante o estudo: caracterizar emoções, afetos e sentimentos e encontrar, a partir dos autores referenciados,

⁵CHAUÍ (2005) adverte que o nome de Espinosa é grafado de maneiras diversas, aparecendo ora como “Espinoza”, ora como “de Espinosa”, “Spinosa”, “Espinosa”. Em suas obras, escritas em latim, o filósofo assinava “Benedictus de Spinoza”. Respeitando a convenção atual, para a língua portuguesa adotamos, neste trabalho, a grafia “Espinosa”.

⁶ O sexto volume das obras escolhidas inclui o trabalho “Teoría de las emociones”, escrito entre 1931 e 1933, no qual Vigotski, utilizando-se das teorias de Espinosa e Descartes submete a uma rigorosa análise filosófica a teoria organicista das emoções na tentativa de desvelar a presença do pensamento cartesiano que, segundo ele, “está presente em cada página das obras de psicologia sobre as emoções escritas no curso dos últimos sessenta anos.” (Vigotsky, 2004, p.139, tradução nossa).

uma unidade semântica que fosse síntese e expressão do que o estudo pretendeu enfatizar. Encontramos no vocábulo *afetivo* essa possibilidade.

O segundo capítulo traz alguns elementos que julgamos necessários para pensar o afetivo a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Nele apresentamos a crítica de Vigotski à teoria organicista que, referendada pelo pensamento cartesiano, sustenta as explicações na psicologia contemporânea e alimenta uma série de equívocos sobre os problemas enfrentados pelas crianças no seu processo de escolarização.

Para dar sustentação a essa crítica, retomamos Espinosa – filósofo e autor do século XVII – que inspirou Vigotski marcando, notadamente, seus trabalhos iniciais.

Neste percurso de reconstrução do projeto de Espinosa, que visa interpretar o pensamento vigotskiano sobre o afetivo na atividade do sujeito, nos utilizamos, principalmente, da *Ética* (2004), obra que reúne as reflexões do filósofo acerca da origem da alma e sua relação com o corpo, o pensamento e o sentimento, a natureza dos afetos, a liberdade e a necessidade humanas.

Vale observar que a opção por essa obra, em particular, deu-se pela referência que Vigotski faz, nos seus textos (1972, 1987b, 1991, 1993, 1995, 1996, 2003, 2004) a alguns dos aspectos acima mencionados.

É necessário esclarecer que nos utilizamos de outros autores – leitores e estudiosos de Espinosa – incorrendo no risco de saber que nem sempre todos compartilham uma mesma vertente no interior dos estudos dessa filosofia. Isso se fez necessário à medida que a pesquisa foi suscitando a busca de aportes capazes de clarificar conceitos e idéias trabalhadas por aquele filósofo. Não tivemos a preocupação de detalhar e aprofundar as possíveis divergências entre eles, respeitando os limites deste trabalho.

Ainda no campo da Filosofia, retomamos Marx, segunda influência nos trabalhos de Vigotski. Por meio das categorias trabalho,

socialidade, consciência e atividade procuramos identificar como o pensamento marxiano aborda a constituição dos processos afetivos.

Do conjunto das obras consultadas (MÁRKUS, 1974a; MÁRKUS, 1974b; MARX, 1993; MARX & ENGELS, 2002; MARX, 2005), encontramos nos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, considerações relevantes sobre a constituição da subjetividade explicada a partir da intersubjetividade (SAVIANI, 2004). Nesta obra, Marx (1993) parte do conceito de alienação para analisar a natureza da atividade produtiva e da relação do trabalhador com os produtos de seu trabalho, elementos constitutivos da essência humana.

Vale ressaltar que esse movimento teórico que nos levou da filosofia espinosista ao pensamento de Marx foi dirigido pelo próprio Vigotski e que a revisão desses fundamentos filosóficos nos possibilitou enxergar em quais aspectos a teoria de Espinosa ligava-se às concepções pré-marxistas, permitindo contemplar como Vigotski foi superando-as à luz das categorias marxianas.

Com o capítulo três finalizamos a primeira parte, apontando algumas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da relação sujeito-objeto que, ao explicitar os mecanismos de constituição dos processos afetivos na atividade do sujeito, anuncia a impossibilidade da dicotomia entre afeto e cognição na consciência humana.

A parte II da tese ficou destinada à discussão das *Implicações Educacionais*.

No quarto capítulo, que integra a segunda parte deste trabalho, destacamos o papel da Educação na perspectiva Histórico-Cultural, a ação dos mediadores – professores, instrumentos e signos – na atividade educativa em geral e na escola, em particular. Procuramos dar visibilidade aos modos como a motivação ainda é interpretada pela escola, apontando para os processos afetivos nas situações pedagógicas, ao papel do professor e a força das relações sociais nesta constituição.

Nas considerações finais optamos por (re) tomar o caminho teórico, anunciando as contribuições do estudo para a interface

Psicologia-Educação, tendo em vista que a formação da humanidade e, portanto, a subjetividade em cada sujeito particular, é efeito de um processo educativo que deve ser objeto de estudo e atenção tanto da Psicologia quanto da Educação.

**PARTE I: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS E
METODOLÓGICOS**

*Um grande autor é aquele que suas
idéias seguem o tempo explicando o
real (informação verbal)⁷*

⁷ Frase proferida por Roberto Leher na IV Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: Releitura de Marx para a Educação Atual, em Marília, Agosto de 2005.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No campo da Filosofia há autores que, pela contemporaneidade de seus pensamentos, fizeram suas idéias atravessarem o tempo e simbolizar questionamentos e demandas atuais. Esses conseguiram reunir em sua obra elementos que, segundo Chauí (2005, p.74), nos põe a “[...] pensar para além dela, e graças a ela” e, que sendo assim, “[...] cria, por sua própria força, um campo de pensamento no qual aprendemos a ouvir uma interrogação que abre caminho para a nossa.”

Esse é o caso de Espinosa⁸, o modo como enfrentou as questões de seu tempo e a elas ofereceu respostas fez com que suas idéias se tornassem um divisor de águas na história da Filosofia, influenciando, segundo intérpretes que acompanharam o processo de constituição do pensamento de Marx, muito do que este elaborou na

⁸Nascido na Holanda em 24 de Novembro de 1632, Baruch de Espinosa (Bento, em português; Benedictus, em latim) era filho de emigrantes portugueses, tinha o português como sua língua materna e o catolicismo como uma marca implícita dessa nacionalidade. Vivenciou, desde muito cedo, um conflito com relação a suas origens: era judeu por receber educação rabínica; português, porque seus pais eram emigrantes portugueses e holandeses porque nasceu em Amsterdã. Entre a conversão forçada ao cristianismo e a expulsão de seu país, seus familiares tornaram-se marranos ou cristãos-novos e, embora aceitassem a nova fé, permaneceram vinculados à tradição judaica. Na adolescência Espinosa foi educado como os demais jovens marranos: estudou o hebraico, a Bíblia e a história do povo judeu, interessando-se pelos grandes problemas do judaísmo. Chegou ao judaísmo, depois de ter estudado algumas ciências, denominadas profanas, como a lógica, a metafísica e a medicina. Os elementos propostos por essas ciências negavam a verdade das Escrituras e do Deus nelas revelado, substituindo-o por um Deus-natureza, negando a fé e só aceitando o poder natural da razão. Espinosa contrapõe, criticamente, o conhecimento profético e o natural (razão natural clássica humana); é enfático na oposição entre a passividade receptiva “iluminada” (a revelação), que é a marca da profecia, e a atividade intelectual, que é a marca própria da razão.

Aos vinte e quatro anos, Espinosa foi convocado pela Sinagoga de Amsterdã, sofreu um intenso interrogatório, cuja finalidade foi mostrar seu ateísmo – expressão que se refere ao homem que concebe Deus contra a concepção tradicional vigente, ou seja, uma denominação muito mais política do que religiosa – e a partir de então, tomou a iniciativa de afastar-se da comunidade judaica, fato esse que provocou outras transformações em sua vida. Integrou-se à vida cultural holandesa e passou a usufruir da liberdade burguesa, entendida como liberdade de consciência e tolerância religiosa que o Estado holandês proporcionava. Após a excomunhão pela comunidade judaica de Amsterdã a 27 de Julho de 1656, Espinosa abandonou os estudos judaicos e penetrou no humanismo clássico. Nessa mesma época passou a estudar a filosofia de Descartes, a qual exerceu sobre ele uma forte influência, caracterizando o peso do novo racionalismo do século XVII.

A fragilidade da sua condição física, associada à tuberculose que acometeu sua saúde por quase vinte anos, levou-o a morte em 21 de Fevereiro de 1677. Sua principal obra é a *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*, concluída em 1675, mas publicada apenas em 1677, juntamente com outras que formaram o volume das Obras póstumas.

teoria da alienação, sobretudo na compreensão da participação do poder religioso e político na Alemanha (CHAUÍ, 2005).

Para além do tempo, a influência de Espinosa não se deu apenas sobre a teoria de Marx, mas acabou por invadir, também, o pensamento e a obra de Vigotski – autor da Psicologia do final século XIX – se fazendo presente, inclusive, em indagações que se mantêm na realidade educacional atualmente.

Espinosa foi um dos representantes da nova atitude filosófica inaugurada no século XVII pelos racionalistas, gênese de uma outra compreensão quanto ao sujeito e quanto ao objeto do conhecimento.

A filosofia moderna deixou de indagar sobre a natureza e Deus e passou a fazê-lo com relação ao homem, colocando em evidência o *sujeito do conhecimento* e certificando, com relação ao *objeto*, que as coisas exteriores poderiam ser conhecidas desde que fossem representadas, ou seja, postuladas em forma de idéias ou conceitos.

Do ponto de vista da filosofia tradicional, o questionamento de como as idéias aparecem na consciência, se resolve à medida que considera os dados sensíveis como a matéria-prima do conhecimento e prova da existência do mundo exterior.

Já em Descartes (1596-1650) – pai da tradição subjetiva e idealista na filosofia moderna – que admitia o conhecimento como uma criação da mente e descoberta da razão independente dos dados sensoriais – ocorria questionar como essa criação da mente era conhecimento do mundo, colocando em questão até mesmo se, de fato, esse mundo existe.

Contrariando essa perspectiva cartesiana, na filosofia de Espinosa:

Nenhuma dúvida se levanta sobre a existência do mundo exterior. Os dados dos sentidos, ainda que não constituindo nenhum conhecimento, dão-nos uma realidade exterior ao pensamento, que se justificará e se compreenderá dentro da metafísica e da epistemologia espinosista, mas que, como simples dados dos sentidos,

isto é, pensamento de um objeto fora dos sentidos, só por si é suficiente para estabelecer a existência de algo fora do pensamento. Para Espinosa, o pensamento é sempre o *pensamento de alguma coisa* diversa do próprio pensamento. Não existiria o pensamento da coisa sem a existência da coisa. Não há idéia sem objeto, e a existência de uma idéia assegura a existência do objeto. (TEIXEIRA, 2001, p.82, grifo do autor).

Convém ressaltar que essa atitude filosófica não se confunde com a concepção idealista⁹, que identifica a realidade com as idéias. Os racionalistas do século XVII admitem como certa uma realidade diversa da realidade do pensamento, existente fora do pensamento, ainda que não cognoscível através do aparato sensorial.

A ética de Espinosa assegura a entrada no período moderno da Filosofia. Apesar disso, a razão, categoria consubstanciada como o núcleo do seu pensamento, deve ser entendida como um *dever*, um *vir-a-ser*; o que significa que o postulado da capacidade racional humana não pode ser tratado como um dado *a priori*, que uma vez reconhecido, oferece a possibilidade de o sujeito conhecer todas as coisas ou, dito de outro modo:

[...] não há uma razão universal; tornamo-nos racionais apenas em situações diminutas, através de encontros locais. Ser racional não significa que pertencemos ao mundo da razão, mesmo através de protocolos ou direitos válidos para todos os homens. Temos uma idéia não quer dizer que potencialmente podemos ter acesso a todas as idéias. A razão é sempre local, ela é sempre um *processo que pode acontecer*. (CARDOSO Jr., 2005, p.49, grifo nosso).

Se a filosofia de Espinosa considera que as idéias que constituem a consciência advêm de uma realidade objetiva e que, portanto, o pensamento pressupõe a existência da coisa, o que ela ainda não explicitou é *como* essa coisa passa a ser parte da consciência

⁹O idealismo pressupõe a existência da razão subjetiva, a qual possui princípios e modalidades de conhecimento que são universais e necessários, válidos para todos os seres em todos os tempos e lugares. “[...] constitui-se como corrente filosófica que subordina toda a existência humana e todo ser objetivo e exterior ao homem à cognição. Tem como alguns de seus representantes: Platão, Berkeley, Hegel e Kant. Em Psicologia, corresponde à corrente cuja explicação do psiquismo está ligada à idéia de que o pensamento subordina a realidade a si mesmo, de que a consciência existe antes da matéria. O pensamento é tido, portanto, como princípio da existência.” (BISSOLI, 2005, p.25).

do sujeito ou, dito de outro modo, o que essa doutrina filosófica não deu a conhecer foram os mecanismos da atividade humana como elemento constitutivo do conhecimento.

Na história da Filosofia, pensadores de diferentes períodos e tendências como Espinosa (1632-1677), Hegel (1770-1831), Marx (1818-1883) e Heidegger (1889-1976) concordam que o conhecimento é caracterizado como uma atividade ou um esforço empreendido pelo ser humano para a superação do seu “estado natural” evoluindo para o desenvolvimento das qualidades humanas e para o conhecimento da realidade (KOSIK, 2002).

Na tentativa de reunir elementos explicativos sobre a constituição do afetivo na atividade humana, entendemos necessária a referência a um outro filósofo que superou as concepções até então consagradas à explicação da relação do sujeito com o objeto do conhecimento.

Marcando a história da Filosofia a partir do século XIX, Marx¹⁰ figura como a segunda influência na formação do pensamento

¹⁰Nascido em Treves, capital da província alemã do Reno (Renânia), em 5 de Maio de 1818, Karl Marx, ingressou na carreira jurídica em 1836 na Universidade de Bonn seguindo, depois, para a Universidade de Berlim. O fato de ter se ligado ao grupo dos jovens Hegelianos – muito embora ele não concordasse com o idealismo de Hegel (1770-1831) – associado ao crescente interesse pela História e pela Filosofia fez com que desistisse de ser advogado.

Terminou o doutorado em 1841 e decidiu seguir a carreira universitária. Tornou-se redator-chefe da *Gazeta Renana* nos anos de 1842-1843, mas abandonou o cargo após sofrer pressões políticas e perseguições, emigrando para Paris em 1843. Em 1844 quando esteve exilado em Paris redige os *Manuscritos Econômico-filosóficos*, também chamados de *Manuscritos de Paris*. As idéias centrais dos *Manuscritos* são a essência humana e o trabalho alienado. Nesse mesmo ano (1844) Marx reencontra o amigo Friedrich Engels (1820-1895) com quem iniciaria uma estreita colaboração intelectual e política. Juntos escrevem *A Sagrada Família* (1845) e *A Ideologia Alemã*, este último redigido entre os anos de 1845-1846.

Saviani (2004) explica que: “Na passagem dos *Manuscritos de 1844* para as *Teses sobre Feuerbach* e *A Ideologia alemã* o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem passa a ser entendido como ser prático, produtor, transformador” (Saviani, 2004, p.37-8). Esse mesmo autor (2004) pontua que o conceito de alienação deixa de desempenhar o papel central que desempenhava nos *Manuscritos* e, de fundamento explicativo da situação humana, passa a ser considerado um fenômeno social que, por sua vez, é explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho.

Em Bruxelas (1847) Marx e Engels ingressaram na *Liga dos Justos*, organização sediada na França, mas com ramificações internacionais – *Liga Comunista* – publicando no início de 1848 o *Manifesto do Partido Comunista*. Em 1852 publica *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, em que analisa os acontecimentos na França entre os anos de 1848-1851.

Mas a obra máxima de Marx – *O Capital* – teve seu primeiro volume publicado apenas em 1867. Nesta obra, as premissas estabelecidas em *A Ideologia Alemã* vão ser aplicadas rigorosamente ao estudo do modo de produção capitalista, fundamentalmente naquilo que seria o desvelamento do que a “economia científica burguesa” jamais poderia explicar, o segredo da exploração do homem pelo homem. Marx morre em 14 de Março de 1883, em Londres.

vigotskiano contribuindo, significativamente, para a compreensão da materialidade dos processos psicológicos humanos. Meshcheryakov destaca que um aspecto que acaba restringindo a compreensão da obra de Vigotski são as outras bases do marxismo, dentre elas destaca-se Espinosa, que aparece nos seus trabalhos iniciais (informação verbal)¹¹.

Porém, se suas primeiras obras trazem muito mais a influência do materialismo e do racionalismo de Espinosa, é a partir das categorias legadas por Marx que o autor russo – o primeiro a trazer para a Psicologia os fundamentos marxianos – apresenta a tese de que a personalidade humana se forma com base nas relações sociais.

A Filosofia que antecedeu o marxismo não colocava a questão sobre como e em que base ocorre a relação entre o pensamento e a natureza? Ela simplesmente considerava que a natureza se encontra de um lado e o pensamento de outro.

O marxismo demonstrou que a base essencial do pensamento humano é a mudança da natureza pelo homem: a prática. “A incorporação da prática à teoria do conhecimento é a maior conquista do pensamento filosófico.” (KOPNIN, 1978, p.52).

As idéias de Marx sobre quem é o homem incluem a história e, sobretudo, a atividade que este homem realiza na história, elementos indispensáveis na superação do materialismo de Espinosa em direção a um materialismo que considera a atividade humana objetiva – *práxis* – na constituição da subjetividade do sujeito.

Todavia, o pensamento marxiano carrega um estereótipo segundo o qual Marx teria colocado o peso de suas análises na estrutura econômica, social e política, reduzindo a subjetividade humana a uma determinação mecânica, efeito das condições sociais.

Contrariando essa idéia entendemos que, em Marx, o problema da subjetividade – que congrega os processos afetivo-emocionais – ocupa um lugar central no conjunto de sua obra.

¹¹ Informação obtida a partir do curso Concepção de Vygotsky: uma análise semântica, ministrado por Bóris Guryevich Meshcheryakov, durante a I Conferência Internacional: O enfoque histórico-cultural em questão, em Santo André-SP, Novembro de 2006.

Sem perder de vista o que cada um desses dois autores abordou no palco da Filosofia – Espinosa tratava da ética e Marx de uma teoria crítica da alienação humana no interior do sistema capitalista – elegemos aquelas contribuições que, circunscritas aos fundamentos das idéias vigotskianas, apontam para a constituição e o lugar dos processos afetivos na relação do sujeito com o objeto do conhecimento.

Falar desse lugar implica (re) visitar a relação sujeito-objeto nos processos de ensino e de aprendizagem que acontecem na escola conformando a subjetividade das crianças.

Podemos dizer que a contribuição que Marx nos oferece para pensar o afetivo no interior dos processos de constituição da subjetividade está no método que propõe.

Quando ele apresenta a lógica dialética como método do pensamento científico, sua atenção se fixa na unidade entre o *abstrato* e o *concreto* no pensamento teórico.

A importância do método dialético está na possibilidade deste alcançar a essência dos fenômenos, entendendo por essência as múltiplas determinações que cercam a natureza de todo e qualquer fato humano.

Sendo assim, a dialética se apresenta como um procedimento de análise da realidade e de sua reprodução na forma de conceitos, revelando as leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo, um método de análise concreta do real, dos fatos, dos objetos e do homem.

O marxismo relaciona sujeito e objeto na dialética do conhecimento revelando uma idéia já contida nas *Teses sobre Feuerbach* (2002), ponto de partida da concepção de mundo do materialismo dialético. A idéia de que o homem apreende o objeto à medida que atua sobre ele, concebendo-o como atividade dos sentidos humanos, de modo subjetivo.

A lógica dialética pressupõe pensar a realidade e os fenômenos humanos e sociais num contínuo processo de movimento e transformação histórica, produto da atividade humana, ainda que os homens não tenham plena consciência dessa participação.

Invertendo a proposição idealista de Hegel, para quem o real era produzido pelo pensamento, Marx analisa que a realidade é resultado do pensamento, tão somente, porque o pensamento teórico é o único capaz de captar e apreender *concretamente* a realidade.

É em seu texto *O Método da Economia Política* (2005) que Marx apresenta, de forma clara e articulada os dois momentos de um movimento na atividade de conhecimento, expressando a unidade entre a aparência e a essência dos fenômenos.

Pelo primeiro movimento, o sujeito é capaz de captar, apenas, os dados empíricos que se apresentam a ele sob a forma de um conjunto de percepções sensíveis. Neste caso, ele está fixado na aparência externa do fenômeno, só alcança aquilo que é imediatamente perceptível acerca do objeto, o que pode ser tomado como uma abstração, já que não abarca a totalidade do objeto.

Diferentemente, à medida que o sujeito avança e, por meio do pensamento teórico analisa o objeto, vai reconhecendo as infinitas possibilidades e as múltiplas conexões e relações que o configuram e, caminhando na direção de uma síntese teórica, chega ao *concreto* que segundo Marx (2005, p.39-40), “[...] é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado [...].”

Esse avanço no sentido do descobrimento da natureza do objeto, que implica chegar ao real pelo caminho das idéias, contribui para a compreensão do mundo uma vez que esse, existindo independentemente das idéias, ao ser captado, pode vir-a-ser transformado pela atividade humana.

Por esse caminho metodológico esperamos poder entender como o pensamento filosófico de Espinosa e Marx atravessou a Psicologia Histórico-Cultural nas explicações sobre a constituição do afetivo na atividade do sujeito, contribuindo para a compreensão da relação entre sujeito e objeto, objetivo desta primeira parte.

Também é nossa preocupação, nesta etapa do trabalho, inverter as tendências atuais que insistem em relacionar o nome de

Vigotski ao de um cognitivista do desenvolvimento, pelo fato de o mesmo ter se dedicado ao estudo das funções psicológicas superiores dando um trato significativo às funções da memória, atenção voluntária, pensamento e linguagem.

Entendemos como indispensável desmistificar essa tendência que, ao lado de outras, pretende transfigurar o pensamento desse autor desvinculando-o de seus pressupostos teóricos e metodológicos¹², e que acaba por empobrecer a verdadeira contribuição que Vigotski ofereceu ao estudo do homem integral.

¹² Newton Duarte apresenta uma crítica contundente acerca da vinculação do nome de Vigotski às concepções neoliberais de educação em seu livro *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, publicado pela editora Autores Associados, 2001.

CAPÍTULO 1 - Caracterização das Emoções, Afetos e Sentimentos: o *afetivo* como unidade semântica.

“[...] por afeto cabe entender todo e cada *verbo* constitutivo do existir, do viver. *Verbo*, isto é, todo e qualquer modo de ser possível do homem, modo este que abre um *campo de relacionamentos* [...] e este é ação, atividade.” (FOGEL, 2002, p.94, grifo do autor).

Ao longo desta pesquisa nos deparamos com diferentes nomenclaturas – afetos, emoções, sentimentos e paixões – ao tratar dos processos afetivos. Frente a dificuldade de encontrar, dentro da teoria Histórico-Cultural, uma unidade semântica, fez-se necessário extrair de um conjunto de definições, nos campos da Filosofia e da Psicologia, aqueles elementos que pudessem sustentar nosso ponto de vista na explicação do afetivo na atividade do sujeito.

A Filosofia explica que as Emoções:¹³

[...] podem ser consideradas reações imediatas do ser vivo a uma situação favorável ou desfavorável: imediata, porque condensada e, por assim dizer, resumida no tom (agradável ou doloroso) do sentimento, que basta para por o ser vivo em estado de alarme e para dispô-lo a enfrentar a situação com os meios que tem. (ABBAGNANO, 2007, p.363).

Entende-se por Afetos¹⁴, no uso comum:

[...] as emoções positivas que se referem a pessoas e que não têm o caráter dominante e totalitário da *paixão*. Enquanto as emoções podem referir-se tanto a pessoas quanto a coisas, fatos ou situações, os afetos constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais. (ABBAGNANO, 2007, p.20, grifo do autor).

¹³ Para maiores informações ver ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. – 5ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 363-376.

¹⁴ Conforme ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. – 5ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.20.

Ainda segundo definição filosófica, Sentimento¹⁵ pode significar:

[...] o mesmo que emoção, no significado mais geral, ou algum tipo ou forma superior de emoção [...] fonte de emoções, como princípio, faculdade ou órgão que preside às emoções, e do qual elas dependem, ou como categoria na qual elas se enquadram. É com este último sentido que essa palavra é comumente empregada hoje, por exemplo, quando se opõe o “sentimento” à “razão” (considerada como órgão ou faculdade de conhecimentos objetivos). (ABBAGNANO, 2007, p. 1039).

Na construção dessa unidade semântica, a incursão no universo conceitual empregado por Espinosa no seu tempo nos ofereceu elementos para a compreensão dos significados atribuídos a afecções, afetos e paixões dentro da sua filosofia.

No principal livro de Espinosa escrito em latim – *Ética demonstrada à maneira dos geômetras* – encontramos, segundo Deleuze (1978), duas palavras: “*affectio*” e “*affectus*” que, apesar de serem tomadas como equivalentes, pois alguns tradutores tratam a ambas por *afecção*, merecem ser respeitadas enquanto dois termos que designam coisas diferentes. Para esse filósofo, quando se utiliza o termo “afeto” ele remete ao “*affectus*” de Espinosa, diferentemente de “afecção” que remete a “*affectio*” – traduzida no francês por *affection* (DELEUZE, 1978).¹⁶

O termo *afecção* (*affection*¹⁷) que, às vezes é usado, indiscriminadamente, por afeto e paixão pode ser distinguido destes. Na tradição filosófica, “*afecção* designa todo estado, condição ou qualidade

¹⁵ Para maiores informações consultar ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. – 5ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 1039-1043.

¹⁶ DELEUZE, Gilles. Aula sobre Espinosa em 24/01/78, disponível em <http://www.webdeleuze.com>, acessado em 05/05/2007. A mesma observação é referida por Gleizer (2005) que, tendo revisado a tradução da *Ética* de Espinosa publicada pela coleção Os Pensadores (1973) admite ter corrigido alguns erros importantes, dentre os quais cabe assinalar a tradução dos dois termos latinos “*affectus*” e “*affectiones*” pelo único termo português “afecção” (GLEIZER, 2005, p.64).

¹⁷ Encontramos no francês a seguinte designação para *affection*: “afeto, afeição, amor, carinho; amizade, benevolência, ternura, inclinação, doença.” (BURTIN – VINHOLES, 2003, p.11).

que consiste em *sofrer uma ação* ou em ser influenciado ou modificado por ela.” (ABBAGNANO, 2007, p.18-19, grifo do autor).

O termo *afecção/afeição*, entendido como recepção passiva ou modificação sofrida, não tem necessariamente conotação *emotiva*; e, embora tenha sido empregado freqüentemente a propósito de emoções e afetos (pelo caráter claramente passivo destes), deve considerar-se extensivo a toda determinação, inclusive cognitiva, que apresente caráter de passividade ou que possa de qualquer modo ser considerada uma qualidade ou alteração sofrida. (ABBAGNANO, 2007, p.20, grifo do autor).

Em Filosofia, a acepção do termo *afecção* também admite que “[...] um afeto (que é uma espécie de *emoção*) ou uma paixão, é também uma *afecção* por implicar uma ação sofrida [...]” (ABBAGNANO, 2007, p.19, grifo do autor), porém, conforme o autor, ele encerra outras características que fazem dele um tipo especial de *afeição*. Esta definição comporta o fato de que “[...] se todo afeto é uma *afecção*, nem toda *afecção*¹⁸ é um afeto.” (GLEIZER, 2005, p.35).

Abbagnano (2007) reitera que, em sentido análogo, essa palavra – *afecção* – é empregada por Espinosa para definir o que ele chama de “*affectus*”, e que nós chamaríamos de emoções ou sentimentos. “*Uma afecção, que é paixão, deixa de ser paixão no momento em que dela formamos uma idéia clara e distinta.*” (ESPINOSA, 2004, p.410, parte V, prop. III, grifo do autor). Com relação ao emprego, por Espinosa, do termo *affectus*, Deleuze (1978) defende, inclusive, que esta palavra deva ser tomada por afeto mesmo, haja vista que alguns tradutores insistem em traduzi-la por sentimento¹⁹.

Com isso foi possível observar, ao longo deste estudo, o emprego por Espinosa da palavra *affectus* para designar afetos e/ou

¹⁸ Em Chauí (2005, p.98) encontramos a definição de **afecção** como “toda mudança, alteração ou modificação de alguma coisa, seja produzida por ela mesma, seja causada por outra coisa.” Ela argumenta que, na alma, as afecções do corpo se realizam como idéias afetivas ou sentimentos, derivando desse fenômeno o emprego de dois termos – **afecções e afetos** – o que marca uma diferença entre eles.

¹⁹ Encontramos na obra de Gilles Deleuze – Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002; tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins, a expressão “afetos” ou sentimentos (*affectus*), do que concluímos que, nesta obra, o autor entende que os dois termos podem ser empregados como sinônimos.

sentimentos. Esse filósofo não utiliza o termo “emoção”, apenas distingue, no conjunto de sua obra, níveis ou estados afetivos, fazendo menção a *afetos ativos e passivos* – este último denominado paixão – e especificando as possíveis atitudes do sujeito (atividade e passividade) frente aos objetos.

Quanto ao termo paixão, encontramos três sentidos diferentes, podendo significar primeiro, “o mesmo que afecção, modificação passiva no sentido mais geral [...]” – *passio* em latim – (ABBAGNANO, 2007, p.861).

Um segundo sentido atribuído à palavra paixão diz respeito à “emoção, significado em que foi empregado quase universalmente até o século XVIII, quando começou a ser determinado o significado específico que hoje possui.” E, finalmente, como “ação de controle e direção por parte de determinada emoção sobre toda a personalidade de um indivíduo humano.” (ABBAGNANO, 2007, p.861).

Na acepção moderna da Filosofia, a paixão é entendida por “[...] uma polarização do psiquismo num único objeto, o que implica na indiferença para com o resto.” (HUISMAN E VERGEZ, 1966, p.88). Estes autores seguem afirmando que:

A paixão apodera-se da inteligência e da imaginação [...] ela parece nos despojar de nosso autocontrole e arrastar-nos a atos que deixamos realmente de dominar. Desse modo, parece necessário conservar, na moderna acepção psicológica do termo paixão, aquele significado de passividade que, na tradição filosófica de Aristóteles a Descartes, inspira a oposição entre ação e paixão. (HUISMAN E VERGEZ, 1966, p.91).

Essa idéia de paixão ligada à passividade, já aparece em Espinosa à medida que ele entende que somos “seres naturalmente passionais” (CHAUÍ, 2001, p.349) porque sofremos a ação de causas exteriores a nós. Neste caso, as paixões são naturais, elas existem.

Outro autor, estudioso da filosofia espinosista, anuncia que o termo latino *affectus* pode incluir ou significar não somente as paixões propriamente ditas, como também os afetos que provém de objetos ou idéias alcançadas nas formas superiores de percepção ou conhecimento

(TEIXEIRA, 2001). Isso nos permite alegar, desde já, que Espinosa faz uma distinção entre afetos e paixões.

Daí as expressões *ação* e *paixão*²⁰. Entendida como atividade, domínio, a *ação* é uma potência positiva, que faz aumentar as potências de pensar e agir, ou seja, nestas condições o sujeito está no domínio das causas que o afetam; a *ação* consiste em se apropriar de todas as causas exteriores que ampliem sua atividade; nesta o sujeito está total e plenamente de posse daquilo que faz, sente e pensa.

Contrariamente, a *paixão*²¹ é um declínio das potências de pensar e agir porque o sujeito, ao sofrer as afecções, é determinado a fazer, sentir e pensar a partir de causas externas mais fortes e poderosas do que ele.

Já nos textos empregados para referenciar o pensamento marxiano (MÁRKUS, 1974a; MÁRKUS, 1974b; MARX, 1993; MARX & ENGELS, 2002), encontramos as expressões *emoção* e *paixão* como sinônimos. “*A emoção intensa, a paixão é a faculdade do homem esforçando-se energeticamente por alcançar o seu objeto.*” (MARX, 1993, p.251, grifo nosso).

Com essa afirmação o filósofo explica a *emoção* e/ou *paixão* a partir da existência concreta dos objetos fora do sujeito. Por ser real e sensível esse objeto afeta, produzindo sensações. Na relação, na afetação, nas impressões, ações ou efeitos que um outro ser exerce sobre o sujeito é que se dá o processo de constituição histórica dos sentidos, qualidades e capacidades humanas.

Desta forma, a atividade do sujeito visando a apropriação das objetivações humanas²² implica, conseqüentemente, a reprodução

²⁰ “Quando, por conseguinte, podemos ser a causa adequada de uma dessas afecções, por afecção entendo uma ação; nos outros casos, uma paixão.” (ESPINOSA, 2004, p. 276, parte III, def.III, grifo do autor).

“A nossa alma, quanto a certas coisas, age (é ativa), mas, quanto a outras, sofre (é passiva), isto é, enquanto tem idéias adequadas, é necessariamente ativa em certas coisas; mas, enquanto tem idéias inadequadas, é necessariamente passiva em certas coisas.” (ESPINOSA, 2004, p.277, parte III, prop. I, grifo do autor).

²¹ Chauí, fundamentando-se na filosofia de Espinosa, define **paixão** como “afetos ou sentimentos causados em nós por coisas ou causas exteriores a nós e das quais somos os receptores passivos.” (CHAUÍ, 2005, p.101).

²² Esse aspecto da apropriação foi aprofundado pelo psicólogo soviético Aléxis Leontiev em seu livro O desenvolvimento do psiquismo, páginas de 259 a 284. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. Duarte (1993)

das *forças essenciais* que estão postas – cristalizadas – nos objetos e que inclui, necessariamente, os processos afetivos que se interpõem entre o sujeito e aquilo que o afeta.

Em González Rey (2000, 2003) localizamos a palavra *emoção* indicando um elemento que conforma a esfera afetiva e representa “[...] um sistema de registros complexos do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico.” (GONZÁLEZ REY, 2003). Esse autor se reporta a outros psicólogos marxistas, como Davidov (1999) e Bozhovich (1997) para assinalar a relação entre emoção e ação reforçando, também, a idéia de que as emoções “[...] são essencialmente estados afetivos [...].” (GONZÁLEZ REY, 2003,p.345).

Dentre os trabalhos de Vigotski selecionados para esta pesquisa (1972, 1987a, 1987b, 1991, 1993, 1994; 1995, 1996, 2000a, 2000b, 2003, 2004), não encontramos uma unidade terminológica para o objeto que está sendo analisado²³.

O autor se utiliza de diferentes expressões, tais como: *paixão, afetos, emoções, emoções superiores e sentimentos*. Apesar disso, nesse conjunto analisado, dois aspectos merecem destaque.

O primeiro diz respeito ao que foi indicado numa breve passagem, inserida no epílogo do sexto volume das obras escolhidas de Vigotski, em que o autor M.G.Yaroshevsky (1987), comentando a obra vigotskiana, sintetiza no vocábulo *emoções*, o que se entende por afetos e sentimentos²⁴.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que o próprio Vigotski (1991) ao fazer referência a dois processos em movimento, postula a historicidade do sentimento, afirmando que o mesmo se altera

também faz uma importante análise sobre a relação entre apropriação e objetivação na dinâmica de formação do gênero humano e dos indivíduos no livro: *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

²³ Convém observar que isso pode ser conseqüência de equívocos e/ou interpretações inadequadas no momento das traduções, já que não nos utilizamos das obras do autor na sua versão original – russo. É preciso destacar que os textos referidos neste trabalho são traduções do russo para o espanhol (no caso dos volumes I, II, III, IV das obras escolhidas), para o inglês (volume VI das obras) e ainda deste último para o espanhol, no caso do texto “Teoria de las Emociones: Estúdio histórico-psicológico” que se encontra no sexto volume das obras de Vigotski).

²⁴ “For this reason, for Vigotsky, the subject of the historical-methodological analysis is, together with emotions (feelings, affects) the broadest complex of radical psychological problems...” (YAROSHEVSKY, 1987, p. 254).

em função da diversidade de meios ideológicos e psicológicos, mas que, permanece nele, sem dúvida, uma *raiz biológica*, em virtude da qual surge a emoção.

Visitamos outros autores soviéticos que, ao se referirem às emoções e sentimentos apontam que:

*As emoções e os sentimentos são a vivência de que os objetos e fenômenos reais correspondem, ou não, às necessidades do homem [...], As vivências emocionais estão estreitamente ligadas à atividade e a conduta do sujeito.*²⁵ (SMÍRNOV et. al., 1961, p.355-356, tradução nossa, grifo do autor).

Nesta mesma publicação (SMÍRNOV et al., 1961), encontramos referência a *emoções ativas e passivas* que, assim como em Espinosa (2004), estão ligadas ao aumento da atividade vital do sujeito ou, pelo contrário, a sua diminuição.

Com relação às suas características, Smírnov et al. (1961, p.358) diferenciam as emoções dos sentimentos destacando que ambos são *vivências afetivas*, que se distinguem em alguns aspectos.

As emoções são processos psíquicos – funções cerebrais – *experiências afetivas* simples relacionadas, primariamente, com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas, ou ainda com sensações e percepções experimentadas pelo sujeito frente a objetos e fenômenos e que – com a evolução histórica das necessidades pela atividade humana – passaram a se manifestar a partir de experiências e necessidades socialmente produzidas. São motivadas por qualidades isoladas dos objetos e situações.

Já os sentimentos são *vivências afetivas* estáveis que surgem a partir de repetidas experiências emocionais. “[...] são *específicos do homem*; tem *caráter histórico* [...]” (SMÍRNOV et al., 1961, p.359, tradução nossa, grifo do autor). Portanto, estão condicionados pela cultura e pelas condições objetivas de vida e educação do sujeito.

²⁵ No original: “*Las emociones y los sentimientos son la vivencia de que los objetos y fenómenos reales corresponden, o no, a las necesidades del hombre [...] Las vivencias emocionales están estrechamente ligadas a la actividad y a la conducta del sujeto.*”

As atitudes emocionais permanentes geneticamente aparecem depois das vivências circunstanciais. São o resultado da generalização emocional, ou seja, da generalização de repetidas vivências emocionais de situação ligadas com um objeto dado.²⁶ (SMÍRNOV et al., 1961, p.360, tradução nossa, grifo do autor).

Por essas especificidades, os sentimentos não estão vinculados às propriedades isoladas dos objetos, mas aos objetos, situações e fenômenos na sua totalidade. Além disso, cabe ressaltar que:

As emoções e os sentimentos se determinam não só por aquilo que os motiva diretamente em um momento dado, mas também por amplos sistemas de conexões temporais criados com a experiência passada.²⁷ (SMÍRNOV et al., 1961, p.365, tradução nossa, grifo do autor).

Neste caso, as vivências afetivas (emoções e sentimentos) fazem a mediação entre experiências antigas e atuais e, intervindo na atividade do sujeito, agem, também, sobre suas expectativas futuras.

Quanto aos afetos, Smírnov et al. (1961, p.366-367) compreendem que estes são vivências afetivas relativamente curtas, uma manifestação emocional intensa, condicionada por uma influência externa qualquer. Essa vivência emocional se caracteriza, subjetivamente, como independente da vontade, motivada a partir de fora e pela diminuição da consciência do sujeito, debilitando, assim, o domínio sobre sua própria conduta.

O emprego do termo “afetivo” por Bozhovich (1981, p.123-124, tradução nossa), designando “relação afetiva”, “vivência afetiva” ou “conduta afetiva” contraria essa definição de afeto apresentada por Smírnov et al. (1961). Diz a autora:

²⁶ No original: “*Las actitudes emocionales permanentes genéticamente aparecen después que las vivencias circunstanciales. Son el resultado de la generalización emocional, o sea de la generalización de repetidas vivencias emocionales de situación ligadas con un objeto dado.*”

²⁷ No original: “*Las emociones y los sentimientos se determinan no solo por aquello que los motiva directamente en un momento dado, sino también por amplos sistemas de conexiones temporales que se han creado en la experiencia pasada.*”

Nós examinamos os estados afetivos como vivências emocionais prolongadas e profundas, diretamente relacionadas com as necessidades e aspirações ativas, que têm para o sujeito uma importância vital. Neste sentido, todas as pessoas possuem uma vida afetiva mais ou menos intensa, sem a qual se converteriam em seres passivos ou indiferentes [...] *Na literatura psicológica contemporânea, o conceito de afeto é utilizado por numerosos psicólogos neste mesmo sentido*, L.S. Vigotsky, S.L. Rubinstein, K. Lewin, K. Koffka e outros.²⁸ (BOZHÓVICH, 1981, p.123-124, tradução e grifo nosso).

Esta citação traz um elemento essencial, que merece ser comentado, porque contribui para justificar nossa opção pelo termo *afetivo* ao longo deste trabalho.

O emprego do termo afetivo para designar vivências emocionais prolongadas entre sujeito e meio, sinaliza algo a mais que uma simples emoção intensa provocada por alguma influência externa e acompanhada de um enfraquecimento da consciência.

O homem como um ser natural, corpóreo, sensível, que têm fora de si os objetos sensíveis, é um ser condicionado e limitado, constantemente sujeito às *afecções*; é um ser que experiencia e, nessa vivência, constitui suas necessidades promovendo o aumento ou a diminuição do seu poder de agir, da sua atividade.

Daí nossa aceitação do pensamento de Bozhovich (1981) de que *todas as pessoas têm uma vida afetiva, intensa ou não, sem a qual se converteriam em seres passivos ou indiferentes*.

Tínhamos, na introdução deste trabalho, indicado nossa tendência a acolher a definição proposta pela Filosofia para o termo Afetivo²⁹ que, conforme dicionário:

²⁸ No original: "Nosotros examinamos los estados afectivos como vivencias emocionales prolongadas y profundas, directamente relacionadas con las necesidades y aspiraciones activas, que tienen para el sujeto una importancia vital. En este sentido, todas las personas poseen una vida afectiva más o menos intensa, sin la cual se convertirían en seres pasivos o indiferentes [...] En la literatura psicológica contemporánea, el concepto de afecto es utilizado por numerosos psicólogos en este mismo sentido, L.S. Vigotsky, S.L. Rubinstein, K. Lewin, K. Koffka y otros."

²⁹ Para obter maiores explicações, consultar ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. – 5ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.20.

[...] não foi vinculado ao da palavra “afeto” porque designa em geral tudo o que se refere à esfera das emoções. “Estado afetivo”, “função afetiva”, “condição afetiva” significam estado, função ou condição de caráter genericamente emotivo e podem referir-se a qualquer emoção, afeto ou paixão. O mesmo significado genérico tem a expressão “vida afetiva” [...] *estrutura emotiva da existência humana em geral*. (ABBAGNANO, 2007, p.20, grifo nosso).

Durante as leituras, reflexões e análises dos diversos autores, situados em épocas diferentes, tanto na área da Filosofia quanto da Psicologia, nos convencemos de que, ao buscar os elementos que respondessem pela constituição do afetivo na atividade do sujeito, não poderíamos ficar restritos a um ou outro aspecto que caracterizasse, especificamente, cada um desses conceitos (emoções, afetos, sentimentos), nem tampouco empregá-los a partir de uma tipologia ou classificação.

Nossa atenção deveria estar voltada, fundamentalmente, à análise dos elementos que nos informassem sobre a constituição e participação do afetivo na atividade do sujeito, o que inclui um *movimento*, uma transformação que os processos afetivos sofrem ao longo do desenvolvimento, dado que segundo a Psicologia Histórico-Cultural, é isso o que reflete a dinâmica e especificidade da formação humana do sujeito.

Nesse caso, não nos detivemos na necessidade de assinalar, de forma pormenorizada, cada um dos aspectos das emoções ou dos afetos e sentimentos, mas sua caracterização geral que permitisse incluí-los numa mesma categoria semântica, fundamentando sua constituição e participação na atividade do sujeito.

Assim, neste trabalho, assumimos a conceituação de *vivência afetiva* reiterando que a inclusão das emoções, afetos e sentimentos nessa categoria nos coloca a possibilidade de afirmar que neste conjunto – que temos denominado *afetivo* – estão condensadas as proposições de Espinosa (2004) sobre os afetos e de Marx (1993) sobre emoções, bem como as singularidades que diferenciam emoções e

sentimentos, assinaladas na Psicologia por Vigotski (1991, 2004), Leontiev (1978b) e Smírnov et al. (1961).

CAPÍTULO 2 - Elementos para pensar o afetivo a partir da Psicologia Histórico-Cultural³⁰

“Todo elemento que modernamente a psicologia costuma pôr no capítulo da afetividade tem a sua origem nalguma espécie de conhecimento.” (TEIXEIRA, 2001, p.93-94, grifo do autor).

Um traço que distingue a Psicologia Histórico-Cultural de outros sistemas teóricos é a sua filiação filosófica. “[...] a psicologia soviética declarou, desde seu início, que pretendia constituir-se como ciência sobre a base da filosofia materialista dialética [...]” (SHUARE, 1990, p.17, tradução nossa).

Mas o que representa o papel da Filosofia na construção de uma teoria científica?

Para responder essa questão iniciamos tratando daquilo que foi para Vigotski, o eixo norteador de todo seu trabalho de reconstrução da psicologia científica: demonstrar a necessidade de romper com a cisão que dominava a psicologia tradicional no cenário mundial.

Em seu texto *O significado histórico da crise da Psicologia*, escrito em 1927, Vigotski (1991) anunciou para a comunidade científica

³⁰ A Psicologia Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski constitui uma vertente da Psicologia fundamentada nos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e tem em Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) seu principal representante. Admitindo a materialidade dos processos psicológicos Vigotski elaborou, a partir da década de vinte, em conjunto com seus colaboradores, um sistema teórico-metodológico original, fundamento da teoria psicológica geral da Atividade desenvolvida, posteriormente, por Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Os trabalhos de Leontiev dão continuidade e desenvolvem a mesma corrente psicológica inaugurada por Vigotski e, segundo Duarte (2004), se constituem em significativas contribuições para a educação contemporânea.

Saviani (2004) aponta Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979), Davidov (1930), Luria (1902-1977) e Elkonin (1904-1984), como os autores que compõem a “Escola soviética” de Psicologia. Entre os demais pesquisadores e continuadores da obra de Vigotski que compõem essa escola de pensamento podemos citar: A. Zaporózhets (1905-1981), L. Bozhóvich (1908-1981), P. Galperin (1902), M.I. Lisina (1929-1983) e outros. Para maiores informações, consultar: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987, p.338-344 e SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

que a dificuldade primeira da Psicologia, enquanto ciência era pensar dialeticamente a relação entre o homem e a natureza.

Este trabalho marcou sua disposição em romper com a “velha psicologia” ao propor uma nova maneira de analisar o desenvolvimento humano e, por conseguinte, a unidade entre afetivo e cognitivo através da adoção da dialética como instrumento metodológico de análise da realidade social e humana. Neste esforço teórico de analisar a crise que atravessava a Psicologia, ele destacou que:

Em essência, o que temos feito é manifestar a tese, há tempo estabelecida em nossa ciência, de seu profundo dualismo, que impregna todo seu desenvolvimento, e, portanto, nós temos aderido a um incontestável princípio histórico.³¹ (VYGOTSKI, 1991, p.355, tradução nossa).

A dialética se coloca para o materialismo histórico como o método capaz de apreender o movimento dos fenômenos e objetos da realidade; é a lógica da historicidade, ou seja, diante da indagação de como conhecer algo que muda o tempo todo, a dialética aparece como a possibilidade lógico-metodológica para a compreensão da historicidade humana que inclui, necessariamente, os processos psicológicos que se manifestam no indivíduo singular. Conforme Vigotski:

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história [...] Essa teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é a que eu considero psicologia geral.³² (VYGOTSKI, 1991, p.389, tradução nossa).

A fecundidade do método dialético está em se poder analisar a realidade natural, social e humana como síntese de opostos. A perspectiva marxiana procura explicar que no movimento existe um grau de permanência e mudança; a dialética é, portanto, síntese de opostos e toma essa síntese como unidade.

³¹ No original: “En esencia, lo que hemos hecho es poner de manifiesto la tesis, hace tiempo establecida en nuestra ciencia, de su profundo dualismo, que impregna todo su desarrollo, y, por tanto, nos hemos adherido a um indudable principio histórico.”

³² No original: “La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es a lo que yo considero psicología general.”

Neste sentido, a obra marxiana nos oferece subsídios teóricos valiosos no sentido de operarmos uma inversão no modo de leitura, análise e compreensão do fenômeno psicológico. A isso, Kopnin (1978, p.52) acrescenta que “A objetividade do conteúdo do nosso pensamento, a coincidência das leis do pensamento com as leis do ser é obtida e verificada pela ação prática do homem sobre a natureza.”

Uma vez apreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo; revelando as leis de desenvolvimento do próprio objeto, apreendemos também as leis de desenvolvimento do conhecimento e vice-versa, mediante o estudo do conhecimento e suas leis descobrem-se as leis do mundo objetivo. É justamente por isso que a dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o processo de pensamento segundo as leis objetivas visando a que *o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva*. (KOPNIN, 1978, p.53, grifo nosso).

A tarefa de analisar, nos marcos do materialismo histórico dialético, a maneira como o afetivo se constitui e conforma a atividade humana nos reporta àquilo que, segundo Shuare (1990), os clássicos do marxismo-leninismo têm afirmado sobre a importância do estudo da categoria atividade.

[...] esta é o procedimento de objetivação do subjetivo, sua análise permite penetrar no mundo interior do homem, abre caminho para aplicar um método verdadeiramente objetivo na psicologia.³³ (SHUARE, 1990, p.21-22, tradução nossa).

Ou seja, a interpretação dialética da atividade – categoria constitutiva do psiquismo – se coloca como um método objetivo de interpretação do funcionamento psicológico do sujeito, o que de antemão descarta qualquer possibilidade de pensá-lo como um *a priori*.

³³ No original: “[...] ésta es el procedimiento de objetivación de lo subjetivo, su análisis permite penetrar en el mundo interior del hombre, abre el camino para aplicar un método verdaderamente objetivo en la psicología.”

Por tudo o que foi dito, uma das maneiras de compreendermos o papel da Filosofia na construção de uma ciência particular é pensá-la na sua função metodológica. Por meio da Filosofia, a teoria científica e especialmente as ciências humanas, respondem “[...] a uma concepção geral sobre a essência do homem, sua origem, a natureza do conhecimento, etc.” (SHUARE, 1990, p.13, tradução nossa).

Além dessa função, a Filosofia se constitui, também, como uma ferramenta teórico-conceitual que nos ajuda a interpretar os fenômenos da realidade, cumprindo sua tarefa ética e o seu desafio político.

Mas qual aspecto do método dialético Vigotski incorpora para explicar os processos psicológicos e, conseqüentemente, o afetivo na atividade do sujeito?

Para além da mera descrição e solução de questões, o que podemos dizer que ele buscou apreender, nos fundamentos do marxismo, foi a *globalidade* do método proposto por Marx e, por esta via, *como enfocar a análise da psique* (VYGOTSKI, 1991, p.391).

Segundo Vigotski (1991), a Psicologia enfrenta desde sua ascensão à condição de ciência independente, uma dicotomia que nos impede de pensar os aspectos psíquicos e fisiológicos como uma unidade. Ele afirma que:

A profunda diferença entre os problemas psíquicos e fisiológicos resulta totalmente insuperável para o pensamento metafísico, enquanto que a irreducibilidade de uns a outros não constitui obstáculo algum para o pensamento dialético, acostumado a analisar os processos de desenvolvimento por um lado como processos contínuos e, por outro, como processos que vão acompanhados de saltos, da aparição de novas qualidades.³⁴(VYGOSTI, 1991, p.99, tradução nossa).

Neste caso, Vigotski evidencia que a psicologia dialética, pelo seu caráter materialista e histórico, não estuda os processos

³⁴ No original: “La profunda diferencia entre los problemas psíquicos y fisiológicos resulta totalmente insuperable para el pensamiento metafísico, mientras que la irreducibilidad de unos a otros no constituye obstáculo alguno para el pensamiento dialéctico, acostumbrado a analizar los procesos de desarrollo por um lado como procesos contínuos y, por outro, como procesos que van acompañados de saltos, de la aparición de nuevas cualidades.”

psíquicos e fisiológicos separadamente, mas aborda esses mesmos aspectos em sua unidade.

Segundo esse autor, devido ao seu enfoque idealista, a “velha psicologia” não concebia a história natural da psique e, portanto, compreendia seus processos como que existindo em algum espaço a parte dos cerebrais. O fundamento filosófico desta concepção é a separação corpo – alma, inaugurado no século XVII por Descartes, e que permanece até hoje na ciência psicológica sustentando outras dicotomias.

Outro risco apontado por Vigotski é a aceitação mecanicista dos princípios materialistas – que identificam o processo psíquico com o fisiológico nervoso – numa visão reducionista do que seja a especificidade da natureza do psicológico.

Para ele, a psicologia dialética reconhece a unidade – e não a identidade – dos aspectos psíquicos e fisiológicos. O psíquico se coloca como uma qualidade dos processos cerebrais, portanto, não há que se falar na possibilidade de primeiro existir um determinado nível de evolução cerebral para que depois ocorra a atividade psíquica, não há uma independência entre ambos os processos.

A atividade psíquica, nas suas formas embrionárias, está presente desde o princípio, mas existem aqueles processos psicofisiológicos singulares e únicos que, conforme Vigotski “[...] constituem as formas superiores de comportamento do homem, aos quais propomos denominar processos psicológicos [...]” (VYGOTSKI, 1991, p.101, tradução nossa).

O autor reitera que assumir a unidade dos processos fisiológicos e psíquicos é uma questão metodológica. Trata-se de um ponto de vista monista e integral que permite analisar o fenômeno em sua totalidade levando em consideração tanto aspectos objetivos quanto subjetivos. “Só o conceito monista da psique permite colocar de forma totalmente distinta a questão de seu significado biológico.” (VYGOTSKI, 1991, p.102, tradução nossa).

Em que medida a unidade das dimensões psicofisiológicas responde ao objeto deste estudo?

2.1 Uma crítica à concepção materialista das emoções humanas a partir da teoria organicista

O tema da consciência ocupou um lugar de destaque no edifício teórico de Vigotski – motivo primeiro de toda sua atividade teórica e metodológica – iniciado em 1925 com o artigo intitulado “*A consciência como problema da psicologia do comportamento*” ou em “*A psique, a consciência e o inconsciente*”, publicado em 1930.

A partir dessas publicações o autor fortaleceu uma crítica às correntes psicológicas vigentes afirmando que:

[...] a exclusão da consciência da esfera da psicologia científica (a psicologia do comportamento – M.S.) conserva em grande medida todo o dualismo e o espiritualismo da psicologia subjetiva anterior.³⁵ (VIGOTSKI apud SHUARE, 1990, p.79, tradução nossa).

Conforme Shuare (1990), o enfoque proposto por Vigotski para estudar o problema diferencia a consciência como objeto concreto de análise científica. Para tanto é necessário encontrar o que determina a consciência, ou seja, “[...] deixar de considerá-la uma *substância* para estudá-la como uma *função*.” (SHUARE, 1990, p.79, tradução e grifo nosso), o que vai se tornando possível à medida que outras investigações vão tomando corpo e se introduzindo como material para reflexão da própria consciência.

A morte prematura de Vigotski interrompeu um novo ciclo de investigações que ele pretendia realizar sobre a natureza da consciência humana, dedicado à esfera motivacional e que abarca nossos desejos e necessidades, interesses e motivos, afetos e emoções.

Ainda que possamos encontrar ao longo de sua obra (1972, 1987a 1991, 1993, 1995, 1996, 2000a, 2003) fragmentos da sua

³⁵ No original: “[...] la exclusión de la conciencia de la esfera de la psicología científica (la psicología del comportamiento – M.S.) conserva en gran medida todo el dualismo y el espiritualismo de la psicología subjetiva anterior.”

concepção sobre a constituição do afetivo-emocional na conformação da consciência humana, interesse que já aparece desde a obra *Psicologia da Arte*, publicada em 1925 – na qual o autor resume seus trabalhos dos anos de 1915 a 1922 e extrai deles as conclusões pertinentes (LEONTIEV, 1972, p.08) –, é num de seus últimos trabalhos – *Teoría de las emociones. Estúdio histórico-psicológico*³⁶ (2004) escrito entre 1931-1933 –, que o autor pretendeu expor sua própria interpretação do problema.

A principal característica desta obra de Vigotski é sua disposição em mostrar ao leitor os fundamentos mecanicista e dualista que sustentam a teoria de Descartes – considerado o pai da psicologia das emoções contemporânea – na medida em que esta gira ao redor de um eixo central: a hipótese organicista da natureza do sentimento humano.

Neste seu trabalho que figura no sexto volume das Obras Escolhidas, Vigotski (2004) faz uma análise crítica da natureza da psicologia das emoções, indo à raiz dos seus pressupostos filosóficos e metodológicos e demonstrando, de forma detalhada, a complexa rede de relações que esta psicologia ainda mantém com os postulados cartesianos.

O núcleo dessa discussão consiste em que, por meio de uma análise criteriosa dos principais elementos do pensamento organicista de William James (1842-1910) e C.G.Lange (1834-1900)³⁷, Vigotski vai desvelando o conteúdo ideológico dessa teoria e, ao final deste processo, contraria a principal tese defendida por esses dois autores: a de que a teoria de Espinosa seria o substrato filosófico da psicologia contemporânea das emoções.

Fruto de uma análise superficial que sustenta um erro a partir de uma “cegueira histórica e teórica” (VIGOTSKY, 2004, p.11,

³⁶ Este texto encontra-se no sexto volume das obras do autor: *The Teaching about Emotions. Historical-Psychological Studies*. In: Vygotskii. L.S. The Collected Works of L.S. Vygotsky, Scientific Legacy, traduzido por Marie J. Hall. p.71-235, New York, 1987. Nos utilizamos de uma tradução do inglês para o espanhol.

³⁷ No texto de Vigotski em inglês “The teaching about Emotions. Historical-Psychological Studies” (1987), as teorias de W. James e Lange datam de 1884 e 1885, respectivamente.

tradução nossa), os autores da teoria organicista das emoções evocam Espinosa apoiando-se na definição de afeto que aparece na sua teoria.

Por affectus entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as idéias dessas afecções. (ESPINOSA, 2004, p.276, parte III, def. III).

Dentre os múltiplos aspectos apontados por Vigotski para negar a relação entre o nome de Espinosa e a teoria de James-Lange, elegemos alguns que nos parecem necessários para avançar na compreensão do afetivo na atividade do sujeito, objeto deste estudo.

Como um primeiro aspecto, destaca o fato de que, a partir de um conjunto de observações empíricas, os autores da teoria organicista das emoções dão relevo àquilo que denominam *raízes materiais* – puramente fisiológicas – dos estados psíquicos, ou seja, para explicar as emoções, esta teoria põe em primeiro plano sua base orgânica.

O conjunto de experimentos empíricos desenvolvidos por esses autores para comprovar a “influência dinamógena das emoções” – reações que levam um indivíduo a um maior nível de atividade – foram utilizados para relacionar esse modelo teórico com a teoria dos afetos de Espinosa.

Longe de negar a existência concreta das modificações corporais durante as emoções, o que Vigotski (2004) coloca em questão é a relação existente entre essas modificações, o conteúdo psíquico e a estrutura das emoções, tanto quanto seu resultado funcional, posto que a tônica e idéia central da teoria organicista é a de que as reações emocionais são a fonte e a origem das emoções humanas.

Habitualmente se acredita que, nas formas grosseiras da emoção, a impressão psíquica resultante da percepção de um objeto determinado nos provoca um estado mental chamado emoção, e que esta última implica uma manifestação corporal. Pelo contrário, *segundo minha teoria*, a excitação corporal segue diretamente a percepção devido a que a provoca, e a consciência que temos desta excitação no momento em que acontece

*constitui, precisamente, a emoção.*³⁸ (JAMES apud VIGOTSKY, 2004, p.19, tradução e grifo nosso).

Um fato fundamental destacado por Vigotski e que contraria essa relação de causa e efeito entre reações orgânicas e processo emocional – de acordo com os experimentos realizados – é o de que emoções muito variadas como o medo, a raiva ou a alegria podem produzir nos órgãos internos reações bastante parecidas.

Por conseguinte, as modificações orgânicas se nos aparecem não como processos estritamente modificados que seguem a natureza psicológica das emoções, mas como uma reação típica, intensa e padronizada, que se produz de maneira uniforme durante as emoções mais diversas.³⁹ (VIGOTSKY, 2004, p.22, tradução nossa).

O que nos fica como conclusão desse primeiro aspecto discutido por Vigotski é que não se trata de negar as modificações orgânicas, conseqüência das emoções; elas têm um significado biológico que não se relaciona tanto com as emoções em si, mas com suas conseqüências funcionais “[...] esse significado se refere, exclusivamente, à preparação do organismo para uma atividade que resulta naturalmente da emoção.” (VIGOTSKY, 2004, p.35, tradução nossa).

Ao considerar a emoção como uma tomada de consciência das mudanças orgânicas e periféricas, a teoria James-Lange reduz o sentimento à sensação o que, segundo Vigotski, dissolve os estados emocionais no conjunto dos processos sensoriais de sensação e percepção.

Para tentar contornar essa situação a teoria organicista admite que o objeto dessas sensações (emocionais), quando comparado

³⁸ No original: “Habitualmente se cree que, en las formas groseras de la emoción, la impresión psíquica resultante de la percepción de un objeto determinado nos provoca un estado mental llamado emoción, y que esta última implica una cierta manifestación corporal. Por el contrario, según mi teoría, la excitación corporal sigue directamente a la percepción debido a que la provoca, y la conciencia que tenemos de esta excitación en el momento en que acontece constituye, precisamente, la emoción.”

³⁹ No original: “Por consiguiente, las modificaciones orgánicas se nos aparecen no como procesos estrictamente modificados que siguen la naturaleza psicológica de las emociones, sino más bien como una reacción típica, intensa y estandarizada, que se produce de manera uniforme durante las emociones más diversas.”

com as demais, é especificamente distinto, porém essa distinção não é suficiente para caracterizar a *natureza psicológica das emoções*.

Frente a isso, os organicistas se viram condenados a considerar a emoção, na sua essência, como um processo passivo, sensorial, como uma sensação de uma natureza particular, conseqüentemente deixaram de lado todos os elementos do processo emocional – a motivação, a tendência à ação, o impulso – dado que, para Vigotski, “[...] a emoção não é simplesmente a soma das sensações das reações orgânicas, mas principalmente uma tendência a atuar em uma direção determinada.” (VIGOTSKY, 2004, p.40, tradução nossa).

Em decorrência desse primeiro aspecto, ele identifica outros que vêm na esteira da análise fisiológica das emoções: o conflito entre a intenção consciente e a tendência emocional ou, conforme Vigotski (2004, p.77), “[...] as correlações entre as funções voluntárias e as emoções.”

A imbricação entre a vontade, que atua de maneira consciente e que se manifesta no ato da decisão e da intenção, e o afeto, não se explica nem se sustenta do ponto de vista do pensamento organicista.

Exatamente porque esse modelo teórico não admite a relação entre processos emocionais e processos conscientes, ele também não dá conta de explicar as “emoções superiores”, o que acarreta um dualismo na interpretação da natureza das emoções superiores e inferiores, afirma Vigotski (2004).

Esses equívocos que, segundo Vigotski (2004), são de natureza ideológica, resultam da tentativa de vincular a teoria organicista com a filosofia de Espinosa.

Um erro derivado de uma “negligência filosófica”, resultado de uma confusão maior que prevalece na história da Psicologia: “a idéia de um parentesco interno e de uma herança histórica entre a teoria das paixões de Descartes e de Espinosa.” (VIGOTSKY, 2004, p.84, tradução nossa).

2.1.1.O pensamento cartesiano na explicação organicista do afetivo

Na opinião de Vigotski é somente pela via da elucidação dos erros históricos do pensamento psicológico que poderemos avançar para o conhecimento da verdadeira natureza psicológica das emoções humanas.

Daí a necessidade de identificarmos as idéias cartesianas que ainda sobrevivem no capítulo das emoções na psicologia contemporânea para explicitar, por meio delas, o problema da cisão entre processos afetivos e a constituição da consciência humana – fundamento de uma concepção idealista do psiquismo humano.

Um primeiro argumento vigotskiano sobre a impossibilidade de relacionar Descartes a Espinosa, diz respeito a que na filosofia de Descartes, o problema das paixões, tanto quanto o da interação da alma e do corpo é, antes de tudo, um problema fisiológico enquanto que, em Espinosa, “[...] esse mesmo problema é desde o princípio o da relação existente entre o pensamento e o afeto, o conceito e a paixão.” (VIGOTSKI, 2004, p.89).

Numa tentativa de conciliar as emoções humanas aos princípios espiritualistas e mecanicistas que orientam sua teoria, Descartes caracterizava as paixões por sua dupla natureza: espiritual e corporal.

Como forma de explicá-las, ele proclamava que à *substância corporal* cabem as sensações, os sentidos, os afetos e necessidades corporais e, paralelamente, à *substância espiritual*, os pensamentos e nossa vontade. Portanto, o princípio do paralelismo é alicerce dessa filosofia.

[...] as paixões humanas representam para Descartes não somente a única manifestação da vida comum da alma e o corpo na natureza humana, mas também, de uma maneira geral, algo único em seu gênero, o único fenômeno em todo o universo [...] em que se unem duas substâncias

que não podem se reunir em nenhuma outra parte.⁴⁰
(VIGOTSKY, 2004, p.108, tradução nossa).

Segundo Descartes, somente por meio das paixões temos a possibilidade de conhecer a união da alma e do corpo. Se o organismo não é mais que uma complexa máquina, nesta “[...] há um elemento que tem uma importância absolutamente excepcional. Este é a sede da alma [...]” (VIGOTSKY, 2004, p.114, tradução nossa).

A glândula pineal⁴¹ passa a ser considerada o órgão onde a alma se comunica com todo o organismo. “Aqui os movimentos dos espíritos animais⁴² se transformam em sensações e em percepções da alma.” (idem).

A partir da explicação dessa estrutura fisiológica – espíritos animais – o filósofo analisava um mecanismo de ações e funções comuns aos homens e aos animais (VIGOTSKY, 2004).

Para esta filosofia, as paixões se distinguem de outras categorias de percepções, porque não dizem respeito a objetos externos, nem a nosso corpo, mas, exclusivamente, a nossa alma (VIGOTSKY, 2004).

Esse aspecto nos importa porque ao lado dessa idéia, se fortalece a dicotomia corpo-alma e o *subjetivismo* na análise das emoções humanas. Na psicologia contemporânea, essa tese re-aparece e se estabelece a partir da teoria organicista de James-Lange:

[...] *os fenômenos afetivos são puramente subjetivos e não podem utilizar-se de modo algum para o conhecimento da realidade externa*, que sempre se experimenta como um estado de nosso “eu”, e não como a

⁴⁰ No original: “[...] las pasiones humanas representan para Descartes no sólo la única manifestación de la vida común del alma y el cuerpo en la naturaleza humana, sino también, de una manera general, algo único em su género, el único fenómeno em todo el universo, [...] en que se unen dos substancias que no pueden reunirse en ninguna outra parte.”

⁴¹ Situada no meio do órgão central dos nervos. Aqui acontece a transformação inversa dos movimentos do espírito em movimentos corporais da glândula, que daí se propagam a todos os órgãos. (VIGOTSKY, 2004, p 114, tradução nossa).

⁴² Conforme sua própria definição: “são corpos, finíssimas partículas de sangue, muito móveis e quentes, produzidas no coração e que, [...] como um vento ligeiro, uma chama viva ascende sem cessar a partir do coração até o cérebro e por meio dos nervos, entra nos músculos e comunica o movimento a todos os membros.” (VIGOSTKY, 2004, p.109, tradução nossa).

propriedade de objetos determinados.⁴³ (VIGOTSKY, 2004, p.110, grifo nosso).

Para além da mecânica do funcionamento fisiológico que sustenta esse modo de pensar as paixões, a teoria de Descartes também vai responder ao caráter espiritualista que perpassa a natureza psicológica das emoções humanas.

Tanto quanto James que pensa as emoções como reações acidentais que, de um modo geral, não se explicam de maneira causal e histórica, no pensamento cartesiano podemos considerar as paixões ou como produto do automatismo corporal ou como puro resultado da atividade espiritual (VIGOTSKY, 2004).

Portanto, o caráter ahistórico da teoria organicista de James-Lange é sustentado por dois pilares. Diz o primeiro que a origem biológica das emoções humanas – baseada nas reações afetivas e instintivas dos animais – não seria outra coisa senão restos de sua existência animal. Assim:

[...] as emoções devem remeter-se ao período pré histórico mais distante, ao período prehumano da evolução psíquica. No homem, estas desempenham unicamente o papel de rudimentos, absurdos vestígios da obscura herança de antepassados animais. Na história do psiquismo humano, não somente é impossível qualquer perspectiva de desenvolvimento das emoções, mas que pelo contrário, estas estão condenadas a uma regressão contínua e, em última instância, a morte.⁴⁴ (VIGOTSKY, 2004, p.135, tradução nossa).

O segundo pilar de sustentação diz respeito à separação entre as emoções e nossa consciência dado que, segundo a concepção organicista, elas estariam mais diretamente relacionadas às reações e modificações periféricas dos órgãos e músculos internos; é como se

⁴³ No original: “[...] los fenómenos afectivos son puramente subjetivos y no pueden utilizarse en modo alguno para el conocimiento de la realidad externa, que siempre se experimenta como um estado de nuestro “yo”, y no como la propiedad de objetos determinados.”

⁴⁴ No original: “[...] las emociones deben remitirse al periodo prehistórico más lejano, al periodo prehumano de la evolución psíquica. En el hombre, éstas desempeñan únicamente el papel de rudimentos, absurdos vestígios de la oscura herencia de antepasados animales. En la historia del psiquismo humano, no solo es imposible cualquier perspectiva de desarrollo de las emociones, sino que, por el contrario, éstas están condenadas a una regresión continua y, en última instancia, a la muerte.”

houvesse um substrato orgânico diferente e separado de todo o restante – que caracteriza as funções especificamente humanas da consciência.

Estão postos os dois eixos fundamentais que marcam a premissa ahistórica das emoções: a natureza sensorial e reflexa da reação emocional e a negação da sua relação com os estados intelectuais (VIGOTSKY, 2004, p.139).

Presente no território escolar, o argumento organicista da origem biológica das emoções humanas e seu caráter a-histórico, tem servido para justificar um distanciamento entre o afetivo e o cognitivo nos processos de aprendizagem.

Colocadas como rudimentos autônomos na estrutura psicológica, distantes da consciência, as emoções passam a se constituir em elementos “perturbadores”, que interferem no “processamento cognitivo” dos conteúdos aprendidos.

Mas qual é a matriz cartesiana desses princípios que negam a historicidade das emoções humanas?

Como a teoria de Descartes não conseguiu dar uma explicação sustentável para a causa das emoções, coube a ele anunciar duas explicações diferentes: pela lógica mecanicista, as emoções podem ser explicadas pelo movimento dos espíritos animais – origem periférica das paixões –, pela lógica espiritualista, ele explica a origem central das emoções por meio da vontade.

Em Descartes o problema da relação das paixões e a vontade tem lugar de destaque, ele admite um poder absoluto da vontade, entendida como um livre-arbítrio, “[...] uma força puramente espiritual que condiciona nossa semelhança com Deus.” (VIGOTSKY, 2004, p.153, tradução nossa).

Para ele, a vontade é mais importante que a razão, as decisões da vontade determinam o destino da vida espiritual e corporal do homem. “Representa uma dimensão absoluta que não conhece nenhum tipo de limites naturais e que *constitui a última e verdadeira causa de tudo o que acontece em nossa alma.*” (VIGOTSKY, 2004, p.154, tradução e grifo nosso).

O poder absoluto de nossa vontade sobre as paixões expressa, na teoria cartesiana, a superioridade do princípio teológico-espiritualista sobre o naturalista.

Para a teoria de Descartes, vontade e intelecto são dimensões distintas do funcionamento psicológico e, dado que muitos fenômenos são inacessíveis a nossa compreensão, a vontade pode determinar modos de pensar e agir. Assim, a vontade passa a ser considerada uma dimensão ativa – faculdade – da alma.

Esse é, precisamente, mais um argumento que distancia a filosofia de Espinosa do pensamento cartesiano; na teoria espinosista não cabe a idéia de um poder absoluto da vontade sobre as paixões.

Na parte V da *Ética – Da potência, da inteligência ou da liberdade humana* –, Espinosa (2004) inicia uma argumentação sobre a potência da razão para, em seguida, comentar sobre a liberdade da alma. Por meio de um conjunto de proposições⁴⁵, ele refuta a idéia cartesiana da liberdade como livre-arbítrio e dispõe de maneira clara sobre a inteligência como um poder do homem para refrear as afecções que são paixões.

Vigotski analisa o pensamento cartesiano, apontando que:

Na realidade, se desenvolve um conflito entre dois movimentos de direção oposta que se comunicam no órgão da alma: em um, por meio do corpo, através dos espíritos animais, o outro, por meio da alma, através da vontade. O primeiro movimento é involuntário e está determinado exclusivamente por impressões corporais, o segundo é voluntário e está motivado pela intenção estabelecida pela vontade [...] Assim, conforme o pensamento de Descartes, nos dois extremos podemos considerar as paixões ou como o produto do automatismo

⁴⁵ “Uma afecção, que é paixão, deixa de ser paixão no momento em que dela formamos uma idéia clara e distinta.” (ESPINOSA, 2004, p.410, parte V, prop. III, grifo do autor).

“Portanto, uma afecção está tanto mais em nosso poder e a alma sofre tanto menos da sua parte quanto melhor nós a conhecemos.” (ESPINOSA, 2004, p.411, parte V, prop. III, corolário).

“Não há nenhuma afecção do corpo de que nós não possamos formar um conceito claro e distinto.” (ESPINOSA, 2004, p.411, parte V, prop. IV, grifo do autor).

“Na medida em que a alma conhece as coisas como necessárias, tem maior poder sobre as afecções, por outras palavras, sofre menos por parte delas.” (ESPINOSA, 2004, p.412, parte V, prop. VI, grifo do autor).

corporal, ou como o puro resultado da atividade espiritual.⁴⁶ (VIGOTSKY, 2004, p.188, tradução nossa).

A dissociação entre os aspectos afetivos e intelectuais explicitada, tanto na vertente filosófica quanto na teoria científica, aponta para um último aspecto do tratamento dispensado por Vigotski à análise da veia cartesiana que atravessa a teoria das emoções na psicologia moderna. Trata-se da idéia cartesiana de que nossas emoções se enraízam na história do desenvolvimento fetal:

São paixões que nascem na necessidade nutritiva vital do feto [...] O mecanismo das paixões de um adulto tem sua fonte na estrutura e funcionamento da máquina fetal.⁴⁷ (VIGOTSKY, 2004, p.204, tradução nossa).

Assim também são as paixões, *particularidades inatas* da natureza corporal do homem. Para Descartes, “Todas as paixões complexas e derivadas posteriormente não são mais que variações e modificações dos estados do feto.” (VIGOTSKY, 2004, p.205, tradução nossa), donde conclui que o espírito do feto já experimenta as paixões fundamentais da alma – o amor e o ódio, a alegria e a tristeza – tanto quanto os adultos.

A crítica que Vigotski faz é de uma aliança desse fundamento cartesiano – paixões inatas – com a teoria James-Lange, pontuando que, nesta última, as manifestações corporais – fonte e essência da experiência emocional – aparecem por via reflexa⁴⁸ e:

⁴⁶ No original: “En realidad, se desarrolla un conflicto entre dos movimientos de dirección opuesta que se comunican en el órgano del alma: el uno, por medio del cuerpo, a través de los espíritus animales, el otro, por medio del alma, a través de la voluntad. El primer movimiento es involuntario y está determinado exclusivamente por impresiones corporales, el segundo es voluntario y está motivado por la intención establecida por la voluntad [...] Así, conforme al pensamiento de Descartes, en dos casos extremos podemos considerar las pasiones o como el producto del automatismo corporal, o como el puro resultado de la actividad espiritual.”

⁴⁷ No original: “Son pasiones que nacen en la necesidad nutritiva vital del feto [...] El mecanismo de las pasiones de un adulto tiene su fuente en la estructura y el funcionamiento de la máquina fetal.”

⁴⁸ Segundo Vigotski os atos reflexos podem ser muito distintos e variáveis, mas eles se constituem em uma reação inata do organismo, a mais comum a todos os indivíduos de uma determinada espécie, sendo considerada uma forma absoluta e imutável dentre todas as demais formas do comportamento humano (2004, p.207).

Como todos os demais *reflexos*, estas são reações inatas do organismo, preestabelecidas e preparadas ao longo do desenvolvimento zoológico e embrionário; são inerentes ao homem em virtude da estrutura de seu organismo e, para dizer a verdade, *excluem qualquer possibilidade de desenvolvimento*.⁴⁹ (VIGOTSKY, 2004, p.207, tradução e grifo nosso)⁵⁰.

Uma autora que se dedicou à análise do reducionismo biológico que tenta justificar as desigualdades sociais a partir da ciência biológica foi Agnes Heller. Em *Sobre os Instintos*, Heller (1983) faz referência ao tema da agressividade e dos instintos humanos criticando as teorias que identificam impulsos com instintos⁵¹ e que, ao fazê-lo, acabam por relacionar instintos com afetos ou associam um afeto a cada instinto ou, ainda, derivam os afetos dos instintos (HELLER, 1983, p.20).

Em sua análise crítica, essa autora trata do viés ideológico da teoria dos instintos, segundo a qual o motivo da agressividade estaria, sobretudo, na constituição biológica do homem.

Com relação ao afeto, a teoria do instinto concorda que aquilo que não é baseado no discernimento, na aprendizagem ou na atividade intelectual é afetivo; o instinto “diminui a consciência”, o mesmo acontecendo com o afeto; por este motivo, o instinto é afetivo. Se os afetos, assim entendidos, originam-se dos instintos, fica mais uma vez ausente, a possibilidade da análise histórica das emoções humanas.

⁴⁹ No original: “Como todos los demás reflejos éstas son reacciones innatas del organismo, preestablecidas y preparadas a lo largo del desarrollo zoológico y embrionario; son inherentes al hombre em virtude de la estructura de su organismo y, a decir verdad, excluyen cualquier posibilidad de desarrollo.”

⁵⁰ Nesta citação aparece a expressão *reflexo* e em outras passagens desse mesmo texto (VIGOTSKY, 2004, p.212) encontramos a expressão *instintos*. Entendemos que possa ter havido um problema de tradução ao empregar ambas as palavras com o mesmo significado, porque em um outro trabalho do mesmo autor – Obras Escolhidas IV – observamos uma preocupação sua em distinguir os dois mecanismos.

⁵¹ A autora refere *instinto* como os mecanismos de comportamento ou as coordenações motoras compulsórias que são específicas da espécie e, ao mesmo tempo, específicos da ação, herdados através do código genético, desencadeados por estímulos internos e externos e que desempenham um papel preponderante na preservação da espécie dentro de um certo estágio do desenvolvimento do organismo e que ultrapassam a inteligência da espécie em questão do ponto de vista deste valor seletivo positivo. (HELLER, 1983, p.40).

Em resumo, o pensamento de Heller se encaminha para mostrar que essa teoria considera o instinto como o *motivo*⁵² geral do comportamento ou da ação. Ao contrário, ela defende a tese segundo a qual o homem não é um ser guiado pelo instinto e, embora reconheça a natureza como condição e limite da existência humana, ela nega que as motivações psíquicas sejam motivações biológicas (HELLER, 1983).

Atualmente, essa discussão sobre a origem biológica dos fenômenos psíquicos se materializa no organicismo presente no dia-a-dia da escola que busca, por meio das explicações reducionistas, situar no corpo físico das crianças as alterações e/ou déficits que justifiquem sua não aprendizagem.

Em pesquisa sobre a medicalização⁵³ dos processos de ensino e de aprendizagem, Collares & Moysés (1996) ouviram opiniões de profissionais da educação e da saúde sobre as causas do fracasso escolar e constataram que, no conjunto analisado, todos referem problemas biológicos centrados na criança como causas do não-aprender na escola, reforçando, principalmente, problemas neurológicos. Na realidade educacional, esses dados traduzem o que, atualmente, se tem denominado por Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), dislexia⁵⁴ e outros.

Para explicitar a complexidade desse fenômeno, Eidt e Tuleski (2007) discutem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o aumento progressivo da medicalização de crianças, em idade escolar, diagnosticadas como agressivas, desatentas, hiperativas e impulsivas.

O número expressivo de crianças, que fazem uso de medicamentos tem crescido na mesma proporção dos estudos e

⁵² Ampliaremos a discussão acerca da categoria motivo no próximo capítulo.

⁵³ Por **medicalização**, entenda-se “a utilização do modelo biomédico sustentado no método clínico, para abordar problemas de ordem sócio-econômico-cultural. Aplicado à compreensão do comportamento humano, ele conduz a uma visão individualizada e biologizante”. In: Rotular e Excluir, PSI jornal de Psicologia. Publicação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, CRP SP, 6ª. região, n. 155, mar – abr/ 2008, p.10-11.

⁵⁴ A dislexia, atualmente definida, de forma ampla, como uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico, pode ser incluída no campo da TDAH. Para maiores informações sobre a atualidade dessa discussão ver o artigo Dislexia: quem procura acha. In: Rotular e Excluir, PSI jornal de Psicologia. Publicação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, CRP SP, 6ª. região, n. 155, mar – abr/ 2008, p.12-13.

pesquisas sobre esses distúrbios. Todavia, esses estudos pouco contribuem para a definição do quadro clínico, para o diagnóstico e intervenção, pois ainda sustentam suas análises, exclusivamente, nas características individuais das crianças, consideradas atípicas.

As autoras (2007) destacam a necessidade de se re-interpretar os mecanismos ideológicos que são utilizados no contexto da sociedade pós-moderna para justificar diferenças individuais a partir de análises biologicistas, fundadas sobre a aparente oposição entre corpo e mente.

Como mais um instrumento representativo do pensamento organicista, podemos citar uma publicação⁵⁵ – misto de divulgação científica e auto-ajuda – que, na década de 90, foi acolhida entre profissionais da Psicologia e da Educação se transformando numa armadilha ideológica. O livro se inspira em pesquisas universitárias, nas quais o biológico explica o social.

No que tange às emoções, a tese do autor é de que nossas respostas emocionais foram moldadas por um processo remoto que foi se consolidando nas últimas cinquenta mil gerações, por meio do qual se estabeleceram “circuitos neurais básicos” Ele menciona que esses “gabaritos biológicos para a vida emocional” (GOLEMAN, 1995, p.19) ficaram defasados em função das exigências modernas e que, portanto, enfrentamos dilemas que nos põe frente à tarefa de treinarmos nossa “competência emocional”.

Já no prefácio à edição brasileira, o autor sugere a introdução de currículos de “alfabetização emocional”, programas que ensinam às crianças as aptidões pessoais essenciais que, segundo ele, poderão caminhar ao lado de disciplinas tradicionais como matemática e línguas (GOLEMAN, 1995).

Dentre outros aspectos, o livro destaca o primado do biológico na explicação do homem. Segundo Patto (2000) trata-se da

⁵⁵ Trata-se do livro *Inteligência Emocional* (1995) publicado pela editora Objetiva, do psicólogo e jornalista norte-americano Daniel Goleman. Segundo dado da revista *Veja*, edição 1478, ano 30 – n. 2 de Janeiro de 1997, um sucesso editorial que se manteve por mais de trinta e cinco semanas na lista dos livros mais vendidos no Brasil.

reedição do organicismo que dá ênfase ao papel das estruturas neurais nas manifestações afetivas.

As dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar também ficam reduzidas a uma questão de desacerto dos circuitos que vão do cérebro límbico aos lobos, *disfunção que desarmonizaria emoção e pensamento e produziria deficiências cognitivas* [...] O livro silencia sobre a qualidade do ensino, os preconceitos e estereótipos que grassam no ambiente escolar [...] os meandros intra e intersubjetivos da relação professor-aluno, o exercício vertical do poder e o confronto de interesses de classes no interior das escolas – numa palavra, omite a dimensão política da instituição escolar. (PATTO, 2000, p.168, grifo nosso).

Esse olhar dicotomizado, que elege o corpo como a instância produtora do problema na escola é o mesmo que delega às emoções o papel de “interferências negativas” que, presentes, podem dar origem aos problemas de aprendizagem, numa visão reducionista dos elementos que perpassam a relação sujeito-objeto e, principalmente do lugar ocupado pelos processos afetivos na constituição do conhecimento.

As idéias aqui apresentadas não esgotam a totalidade dos elementos referidos por Vigotski (2004) para provar a inconsistência dos pressupostos materialistas da teoria organicista, mas indicam um alvo único e certo: o de suas raízes idealistas.

A essência dos seus argumentos sobre o modo como a Psicologia vem tratando a constituição do afetivo no homem aponta, primeiramente, para a base orgânica e fisiológica como origem e fundamento das emoções, situando-as na categoria de sensações e percepções das mudanças corporais.

Consolidado sobre o princípio cartesiano do paralelismo corpo-alma, e entendendo que as paixões representariam a única possibilidade da união dessas duas substâncias (corpo-alma) tão antagônicas, a teoria organicista reproduz a dicotomia entre o psíquico e o fisiológico na explicação do afetivo.

O princípio das sensações orgânicas, elementares e instintivas deu destaque à passividade dos afetos e emoções humanas,

evidenciando seu caráter inato e impossibilitando uma explicação histórica sobre a gênese das emoções superiores e/ou sentimentos o que sugere, conforme Vigotski, a ausência da idéia de desenvolvimento das emoções.

Dado que a teoria organicista não foi capaz de explicar como se concretizam as relações entre o afetivo e o intelectual ao separar as emoções das outras funções no conjunto da consciência humana, o que ela fez foi colocar num mesmo patamar as emoções humanas e animais, desprezando aquilo que é especificamente humano.

A crítica de Vigotski (2004) à teoria James-Lange e que, de um modo geral, refere-se à maneira como a ciência psicológica vem explicando o afetivo denota o caráter subjetivista, idealista e a-histórico dos processos afetivo-emocionais do sujeito e reforça o assento naturalista presente na Psicologia desde o seu nascimento, inclusive no Brasil.

Isto posto, Vigotski (2004) sustenta que a oposição entre as teorias de Descartes e Espinosa traduz uma luta milenar entre duas correntes fundamentais do pensamento filosófico: o idealismo e o materialismo.

Dessa forma, esse autor admite que o caminho para que se encontre uma verdadeira explicação teórica e metodológica do afetivo na estrutura psicológica do sujeito não pode dispensar a análise da atividade humana – categoria constitutiva do psiquismo humano – na relação que esta mantém com a consciência, sobretudo porque, necessariamente, ambas conduzem à tese do desenvolvimento histórico da afetividade.

Para ilustrar esses conceitos, recorreremos à premissa fundamental do psiquismo como reflexo subjetivo do mundo objetivo ou à tese materialista da existência dos fenômenos fora e independente da consciência humana – Espinosa (1632 -1677) e Marx (1818 – 1883) – buscando, primeiramente, na teoria espinosista alguns elementos que permitam avançar em direção à constituição de uma perspectiva materialista das emoções humanas.

2.2 – Contribuições da filosofia de Espinosa para uma perspectiva materialista do afetivo

Rompendo com o dualismo cartesiano das substâncias, Espinosa reafirma a existência de apenas dois atributos conhecidos pelo homem – pensamento e extensão – originados de uma mesma e única substância⁵⁶: Deus.

Sendo o pensamento e a extensão atributos de Deus e, por conseguinte, da natureza, ele destaca que o homem não é uma substância composta de duas outras – corpo e alma –, mas um *modo*⁵⁷ (*modus*) singular finito da substância.

O conceito de *modo* define-se por oposição ao de substância, daí podermos dizer que o *modo* possui uma dependência, ele não existe em si mesmo e por si mesmo. Com efeito, caracterizar algo como um *modo* finito significa dizer que ele não dispõe de auto-suficiência e que só pode ser compreendido a partir de sua relação com a substância e com os outros *modos*.

A implicação direta dessa afirmação é tratar um *modo* – os corpos, as idéias, a mente, alma ou, em nossa linguagem contemporânea, a consciência – considerando seu processo de constituição, sua dependência existencial, visto que ele não pode ser pensado como um objeto fechado e auto-suficiente.

Neste caso, pensar o homem como um *modo singular finito da substância* sugere a tarefa de refletir sobre a produção da natureza humana, destacando o elo, essencial e necessário, de ligação existente

⁵⁶ Entendida como estrutura da existência, subjacente a todos os eventos e coisas, essência ou “ser interior” (DURANT, 2000, p. 173).

⁵⁷ “Por *modo* entendo as afecções da substância, isto é, o que existe noutra coisa pela qual também é concebido.” (ESPINOSA, 2004, p.150, parte I, def. V, grifo do autor).

“Modos são as coisas e os pensamentos particulares que expressam os atributos de Deus, pensamento e extensão.” (ABBAGNANO, 2007, p.792).

“Um modo é qualquer coisa ou evento individual, qualquer forma ou formato que a realidade assuma transitoriamente; você, seu corpo, seus pensamentos, seu grupo, sua espécie, seu planeta são modos.” (DURANT, 2000, p. 173).

entre a realidade toda (Deus ou Natureza⁵⁸) e o sujeito como um *modo* finito.

No interior dessa discussão, o aspecto que nos interessa é a expressão do vínculo entre a filosofia de Espinosa e a teoria Histórico-Cultural, fundamentalmente no que concerne a constituição da consciência humana e, no caso deste estudo em particular, ao espaço ocupado pelo afetivo no processo de conformação da atividade do sujeito.

Como uma das raízes do pensamento de Vigotski e do esforço empreendido – juntamente com seus colaboradores – para demonstrar o papel da atividade no processo de constituição das funções psicológicas superiores do sujeito, por meio das relações sociais e humanas, destaca-se esse fundamento da filosofia de Espinosa que, ao apresentar a alma como um *modo* não pensou a sua existência como um *a priori*, mas como um *vir-a-ser*, confirmando a materialidade do seu pensamento.

2.2.1. A relação corpo-alma

A inovação do pensamento espinosista, portanto, consiste em examinar a produção da natureza humana não como se esta fosse uma substância criada pela substância divina, mas como um *modo* da substância única e infinita.

O problema de Espinosa é demonstrar que não existem duas substâncias diferentes – corpo e alma – que mantêm entre si uma relação hierarquizada: ora a alma dominando o corpo, ora o corpo dominando a alma, como no caso das paixões.

Segundo ele, não se pode atribuir à alma qualquer precedência em relação ao corpo, o que existe é uma equivalência em virtude da relação entre objeto e idéia, pois conforme afirma Espinosa:

⁵⁸ Espinosa admite uma variação do conceito Natureza: por “Natureza Naturada entende os modos infinitos e finitos imanentes à substância divina, produzidos pela atividade dos atributos, que constituem o mundo em que vivemos” e por “Natureza Naturante a substância divina com seus infinitos atributos infinitos como causa de si e causa imanente de todas as coisas.” (CHAUÍ, 2005, p.101); ver também Espinosa (2004, p.187, parte I, prop. XXIX, escólio).

“Nem o corpo pode determinar a alma a pensar, nem a alma determinar o corpo ao movimento ou ao repouso ou a qualquer outra coisa (se acaso existe outra coisa).” (ESPINOSA, 2004, p.278, parte III, prop. II, grifo do autor).

Por esse ângulo ele refuta a concepção cartesiana da alma como realidade substancial que existe independentemente do corpo, subjugando-o ou sendo dominada por ele. Essa percepção da alma existindo como substância independente do corpo, que advém de uma concepção pluralista da realidade, denota a fragilidade da teoria cartesiana à medida que atribui à alma uma vontade livre.

É em consequência dessa individualização da substância pensante no homem, numa alma imortal – que tem um destino próprio diverso do destino do corpo e capaz de sobrepujar o tempo –, que Descartes pode atribuir-lhe um poder de iniciativa, teoricamente ilimitado e que é a vontade livre. (TEIXEIRA, 2001, p.118).

O princípio da interdependência corpo-alma na teoria espinosista figura como elemento vertebrador das nossas reflexões acerca da unidade afetivo – cognitivo na atividade do sujeito.

Quando Espinosa declara que a alma não existe substancialmente, a tarefa que ele nos delega é a de, rompendo com as amarras da filosofia cartesiana fundada sobre a dicotomia corpo-alma, compreender a essência desta última. Tal compreensão indica um movimento de aproximação das idéias sobre a formação humana do sujeito, contidas na teoria Histórico-Cultural, às suas idéias.

O resgate do ideário que prevaleceu no cenário da Filosofia sobre a alma – o platônico que definia a alma como uma entidade alojada numa outra para comandá-la e o aristotélico que definia o corpo como instrumento da alma (CHAUÍ, 2005, p.51) – tende a representá-la a partir de “[...] uma substância dotada de faculdades, isto é, funções específicas e autônomas, existentes em estado potencial, e que ela atualiza se dispuser das condições corporais adequadas para isso.”

Descartes, aliado a essa vertente, introduz uma separação radical entre corpo e alma, definindo-os como substâncias de essências

diferentes. Coexistindo lado a lado, o corpo é uma máquina descrita segundo o modelo da mecânica e “[...] a alma ou substância pensante é definida por um conjunto de faculdades próprias e autônomas que são modos de pensar – imaginação, memória, sentimento, vontade e razão.” (CHAUÍ, 2005, p.52).

Posta a disjunção, o homem se torna obscuro e incompreensível, tanto quanto a causa das paixões e ações da alma, pois não sabemos como o corpo poderia agir sobre a alma – causando-lhe paixões – nem a alma sobre o corpo – dominando-o pela vontade.

Estavam dadas as condições para que a futura ciência passasse a tratar cada uma dessas duas dimensões de maneira isolada, determinando um abismo entre o objetivo e o subjetivo, o social e o individual, o afetivo e o cognitivo.

Essa versão de homem cindido invade a Psicologia – ciência da subjetividade –, a qual dispendo de instrumentos teórico-metodológicos que põem em dúvida a realidade exterior como referência para o mundo interno do sujeito e, sob a alegação de interpretar o homem a partir dos fenômenos da sua vida interior, começa a dar os primeiros passos na direção de uma concepção natural e idealista dos processos afetivos.

Espinosa desmonta essa concepção da relação corpo-alma e mostra, de forma coerente, como sua versão contradiz a teoria cartesiana da dupla substância na sua base afirmando que nós só conhecemos a nós mesmos e aos demais corpos a partir das afecções, ou seja, somente por meio das ações dos outros corpos e idéias sobre nós é que surge a possibilidade do conhecimento.

Não cabe em sua filosofia um modo de pensamento que não seja derivado de uma afecção, de uma realidade que existe fora, e independente, do sujeito.

Não há pensamento sem objeto. O pensamento é sempre de alguma coisa, e para Espinosa a alma não é senão o pensamento ou a idéia do corpo e das coisas que afetam o corpo, sem nenhuma referência, repetimos, à idéia tradicional de uma alma substância, suporte das idéias. (TEIXEIRA, 2001, p. 122).

Segue apresentando – no Livro II da *Ética: Da Natureza e da Origem da Alma* – algumas proposições nas quais o curso do argumento central é demonstrar que “*a alma é idéia do corpo*”⁵⁹. Com o rigor característico de seu raciocínio e contrário à concepção tradicional de alma como substância independente, demonstra que a alma não existe em si mesma, não é dotada de algumas faculdades capazes de armazenar o conhecimento, mas a alma é o próprio conhecimento.

O conhecer é, primeiramente, *uma percepção na alma da essência e da existência das coisas*. Como a alma não é uma substância (anímica), a expressão *uma percepção na alma* só pode significar um estado de consciência. (ESPINOSA apud TEIXEIRA, 2001, p.122, grifo do autor).

A alma é *atividade pensante*, o que significa dizer que ela está, necessariamente, voltada para os objetos que constituem os conteúdos ou as significações de suas imagens ou idéias. O que constitui a essência da alma é a atividade de pensar o objeto, sua potência para representá-lo. Sendo assim, ela não existe sem o objeto.

Pela proposição de número VII Espinosa reitera a afirmação de que as idéias e as coisas possuem a mesma origem e seguem as mesmas leis – “*A ordem e a conexão das idéias é a mesma*

⁵⁹ “*A ordem e a conexão das idéias é a mesma que a ordem e a conexão das coisas.*” (ESPINOSA, 2004, p.228, parte II, prop. VII, grifo do autor).

“*A primeira coisa que constitui o ser da alma humana não é senão a idéia de uma coisa singular existente em ato.*” (ESPINOSA, 2004, p.233, parte II, prop. XI, grifo do autor).

“*Tudo o que acontece no objeto da idéia que constitui a alma humana deve ser percebido pela alma humana; por outras palavras: a idéia dessa coisa existirá necessariamente na alma; isto é, se o objeto dessa idéia que constitui a alma humana é um corpo, nada poderá acontecer nesse corpo que não seja percebido pela alma.*” (ESPINOSA, 2004, p.234, parte II, prop. XII, grifo do autor).

“*O objeto da idéia que constitui a alma humana é o corpo, ou seja, um modo determinado da extensão, existente em ato, e não outra coisa.*” (ESPINOSA, 2004, p.234, parte II, prop. XIII, grifo do autor).

“*A alma humana é apta a perceber um grande número de coisas, e é tanto mais apta quanto o seu corpo pode ser disposto de um grande número de maneiras.*” (ESPINOSA, 2004, p. 241, parte II, prop. XIV, grifo do autor).

“*A alma humana não conhece o próprio corpo humano nem sabe que este existe, senão pelas idéias das afecções de que o corpo é afetado.*” (ESPINOSA, 2004, p.245, parte II, prop. XIX, grifo do autor).

“*A alma humana percebe não apenas as afecções do corpo, mas também as idéias dessas afecções.*” (ESPINOSA, 2004, p.247, parte II, prop. XXII, grifo do autor).

“*A alma não se conhece a si mesma, a não ser enquanto percebe as idéias das afecções do corpo.*” (ESPINOSA, 2004, p. 247, parte II, prop. XXIII, grifo do autor).

que a ordem e a conexão das coisas.” (ESPINOSA, 2004, p.228, parte II, prop.VII, grifo do autor) –, mas de maneira qualitativamente diferente porque estão referidas a aspectos distintos do mesmo fenômeno: a realidade corporal e a realidade psíquica.

Superar a relação dicotomizada entre corpo e alma pressupõe, primeiramente, entender que a alma é *idéia*. A alma não é idéia do corpo como uma máquina observada à distância. Ela é idéia das afecções corporais, dos movimentos, das ações e reações de seu corpo na relação com outros corpos, das mudanças e transformações sofridas pelo corpo sob a ação de causas externas.

Em segundo lugar, a superação do ponto de vista da *união* do corpo com a alma – dois elementos – depende da apropriação da alma como atividade pensante – *atividade consciente* – que se liga a seu objeto de pensamento e só existe como tal.

O fundamento, a essência da alma, é o conhecimento que ocorre a partir das afecções corporais. Teixeira (2001) sintetiza a relação entre alma e conhecimento quando afirma que:

Espinosa não concebe uma alma única e substancial que *recebe em si* idéias de diversos tipos [...] para ele a alma é a sensação, a idéia do corpo; ou a alma é a percepção dos princípios que se fundam nas propriedades gerais das coisas, isto é, razão; ou a alma é a percepção de Deus, é a idéia de Deus, isto é, a intuição da verdade total. (TEIXEIRA, 2001, p. 164, grifo do autor).

Sendo assim, Espinosa não admite o pressuposto da alma dotada de faculdades funcionando como um receptáculo que abrigaria, ou não, os conhecimentos dependendo da vontade do sujeito.

O problema da vontade e da sua relação com o conhecimento é um aspecto particularmente importante do pensamento de Espinosa porque se constitui num atalho que conduz ao interior da sua epistemologia, sobretudo naquilo que esta oferece para compreendermos a origem dos afetos e sua relação com o conhecimento.

2.2.2. O cognitivo e o afetivo

Contrário à tese cartesiana da vontade como livre-arbítrio – baseada na distinção entre intelecto e vontade e na idéia de que o conhecimento é um ato de vontade – Espinosa reage afirmando que o conhecimento não é um produto da nossa vontade, dado que não existe uma faculdade da alma, tanto quanto a alma também não existe como realidade substancial, capaz de armazenar a vontade. Esta só se concretiza afirmando ou negando algo de alguma coisa, ou seja, como conhecimento.

Por ser afirmação ou negação de uma idéia ou de uma imagem, a vontade existe, unicamente, como ato de pensamento.

Portanto, a vontade é o próprio conhecimento, ou o mesmo que uma idéia e, por conseguinte, um modo de pensar. O querer ou a vontade nada mais é que “[...] a afirmação ou negação de uma idéia ou de uma imagem, segundo as determinações do desejo.” (CHAUÍ, 2005, p.54).

Isto posto, Espinosa propõe a distinção entre vontade e desejo.

Define desejo como “[...] uma *inclinação* que sentimos em relação a um objeto que *foi julgado bom*.” (TEIXEIRA, 2001, p.116, grifo do autor).

Assim, ele marca a diferença entre vontade⁶⁰ e desejo, afirmando que o desejo jamais poderá existir sem a vontade, pois para nos inclinarmos ou desejarmos alguma coisa, temos que conhecê-la, julgá-la previamente. Portanto, não se pode falar em desejo sem imagem ou idéia do objeto.

Somos livres para afirmar algo sobre alguma coisa sem a isso sermos constrangidos por nenhuma causa exterior? – teoria cartesiana do conhecimento que se funda na distinção entre intelecto e

⁶⁰ Espinosa não distingue intelecto e vontade, mas unifica-os sob o poder de agir – as idéias e as volições são atos singulares de afirmação e de negação. Apresenta sua concepção de vontade, de maneira detalhada, no capítulo XII – *Da mente humana* – (ESPINOSA, 2004, p.97-101).

vontade, dando a esta última o estatuto de uma faculdade da alma que age conforme sua liberdade.

Ou, ao contrário conforme Espinosa, não somos nós que afirmamos ou negamos algo de alguma coisa, mas é a própria coisa que, em nós, afirma ou nega algo de si mesma?

O filósofo reitera, uma vez mais, que, por não existir em nós a vontade como uma faculdade da alma com poderes para “*escolher*” entre um ou outro objeto do conhecimento, não somos nós que afirmamos ou negamos, o que significa que não é nossa alma substancial, mas a própria coisa existente em nós – pois o que é o conhecimento senão o objeto em nós?

Dando forma à relação entre o afetivo e o cognitivo na sua teoria do conhecimento, Espinosa afirma que se o conhecimento é a idéia em nós, esta idéia produz, necessariamente, um afeto, um desejo. Este será, portanto, determinado pelo juízo que antes fizemos das coisas, ou seja, pelo conhecimento, ou ainda se quisermos utilizar outra expressão, pela vontade.

O pensamento de Espinosa se conclui quando afirma que “[...] o desejo depende da idéia das coisas, e que para ter uma idéia uma causa exterior é necessária, não há senão mostrar que o desejo não é livre.” (ESPINOSA apud TEIXEIRA, 2001, p.125).

[...] os seres humanos têm a opinião de que são livres por estarem cômicos das suas volições e das suas apetências, e nem por sonhos lhes passa pela cabeça a idéia das causas que os dispõem a apetecer e a querer, visto que as ignoram. (ESPINOSA, 2004, p.198, parte I, apêndice, grifo do autor).

Aproximando os conceitos de *substância* e *modo* às reflexões sobre o desejo, definindo-o como “[...] a *própria essência do homem* [...]”⁶¹ (ESPINOSA, 2004, p.355, parte IV, prop. XVIII, demonstração), entendemos que o desejo não pode ser tomado como

⁶¹ Espinosa reitera que *o desejo é a própria essência do homem*, isto é (pela proposição VII da parte III), um esforço pelo qual o homem se esforça por perseverar no seu ser. “*O esforço pelo qual toda coisa tende a perseverar no seu ser não é senão a essência atual dessa coisa.*” (ESPINOSA, 2004, p. 283, parte III, prop. VII, grifo do autor).

um elemento independente, preexistente, fechado em si mesmo, mas ao contrário, é engendrado num processo contínuo, determinado pelas relações que se estabelecem entre o sujeito e o real.

Quando o sujeito interpreta o desejo a partir de uma manifestação da essência humana, desligada e independente das condições concretas da sua existência, como um processo maior que o produziu, ele está destituindo o desejo da sua característica primeira que é o conhecimento, posto que o desejo é determinado pelas afecções, pelas idéias das coisas, ou por uma realidade externa ao sujeito, a partir do conhecimento. Agindo assim, o sujeito incorre no perigo de tratar o desejo como uma abstração.

Em resumo, podemos dizer que quando o sujeito vivencia uma *afecção* – a ação de um outro corpo qualquer sobre o seu –, essa ocorrência traz consigo uma alteração; a qualidade desta transformação sofrida pelo corpo se expressa na alma, posto que “a essência da alma é ser idéia do corpo” (ESPINOSA, 2004).

As idéias que constituem a consciência (alma) advêm de uma realidade objetiva, daí o fato de que só conhecemos a nós mesmos e aos demais corpos por meio das afecções.

Sendo as afecções elementos do mundo externo que afetam o sujeito, essa determinação externa faz alterar o *conatus*⁶² – esforço que o sujeito realiza para conservar sua existência – promovendo uma variação das potências de pensar e agir.

Por meio do conhecimento, o sujeito potencializa esse esforço ou, ao contrário, faz diminuí-lo sendo derrotado pelas causas externas.

Existe uma flutuação dessas potências de agir e de pensar, ora podendo elevar-se, ora diminuir, dependendo dos modos como o sujeito se relaciona com as afecções:

Se uma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de agir do nosso corpo, a idéia dessa mesma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de

⁶² (ESPINOSA, 2004, p.283, parte III, prop. VII)

pensar da nossa alma. (ESPINOSA, 2004, p.285, parte III, prop. XI, grifo do autor).

Estamos a caminho de dizer que a concepção do conhecimento em Espinosa é de início, uma proposição fundamentalmente anticartesiana, pois para ele não há outra forma de conhecer a si mesmo e a realidade, senão por meio das ações que os outros corpos exercem sobre o sujeito.

Espinosa alia as teses de incompletude e imperfeição humana à necessidade de uma realidade exterior ao sujeito, como única possibilidade de alcançar níveis mais complexos de pensamento e de existência.

Uma implicação psicológica desse postulado – a dependência das condições objetivas de vida como elemento de complexificação da consciência – é a formulação histórico-cultural da materialidade dos processos psicológicos superiores, reconhecendo a realidade social e as demandas de enfrentamento que esta impõe ao sujeito como condicionantes para o desenvolvimento das suas máximas possibilidades humanas.

O tratamento dispensado por Espinosa à relação entre afecção (*affectio*) e afeto (*affectus*) nos remete à relação sujeito-objeto, uma vez que a afecção indica a ação do objeto sobre o sujeito enquanto o afeto, como indutor da potência de agir, nos remete à ação do sujeito sobre o objeto.

Se entendermos que as afecções determinam as possibilidades do conhecimento pelo sujeito, é preciso delimitar em que medida essas afecções são ativadoras dos afetos.

Partindo da distinção entre o que seja uma idéia e um afeto -“*affectus*”- Espinosa adota a concepção de idéia como “*um modo de pensamento definido pelo seu caráter representativo*” (DELEUZE, 1978), advertindo que ela carrega em si uma realidade objetiva e que existe uma relação entre a idéia e o objeto que ela representa.

Em contrapartida, o afeto será um modo de pensamento não representativo. Como esses dois modos de pensamento –

representativo e não representativo – podem ser tomados de forma complementar?

Explicar essa relação – entre idéia e afeto – pressupõe a análise de uma outra dimensão que conforma a idéia: a realidade formal. A idéia além de possuir uma realidade objetiva, que diz respeito à sua relação com o objeto representado – também denominado de “caráter extrínseco” –, traz em si uma realidade formal, que denota o grau de realidade ou de perfeição⁶³ que a idéia possui.

A realidade formal de uma idéia se mede pelos afetos que preenchem nosso “*poder de ser afetado*” ou nossa potência de agir, fazendo-a variar quando esta ou aquela idéia nos afeta (Deleuze, 1978).

O fato é que quando pensamos num objeto, isto é, quando a idéia de algo se afirma em nós, plasmada nela estarão essas duas realidades – a objetiva e a formal. Neste caso, diz-se que a realidade formal de uma idéia está relacionada aos afetos, pois são eles que representam a possibilidade de variação das potências de pensar e agir do sujeito.

Assim, identificar o *poder de ser afetado* do sujeito significa compreendê-lo no conjunto das relações que o compõem, o que demonstraria a grande diversidade de afetos de que os homens são capazes, segundo as culturas, as sociedades ou o modo de vida de cada indivíduo em particular.

O afeto⁶⁴ pressupõe uma idéia; existe um primado da idéia sobre o afeto porque para que desejemos algo ou, ao contrário, para que queiramos nos afastar de alguma coisa – para que nossa potência de agir aumente ou diminua –, é preciso que esta coisa exista em nós, em nossa consciência. Mas essa relação não pode implicar num reducionismo, afeto e idéia são de naturezas distintas e, como tal, um pressupõe o outro.

⁶³ “Por realidade e por perfeição entendo a mesma coisa.” (ESPINOSA, 2004, p.224, parte II, explicação VI).

⁶⁴ Segundo Deleuze (1978), o *afeto* é demonstrado por meio de um “*regime de variação*” que acontece à medida que as idéias vão se afirmando em nós, durante nossa existência diária; essa variação corresponde a um vai-e-vem, determinando um aumento ou diminuição, ainda que mínimo, de nossa “*potência de agir*” ou de nossa “*força de existir*”.

Dando forma à nossa consciência, as idéias surgem como resultado do processo de subjetivação da realidade. Nesta transição entre uma e outra idéia, emerge o afeto que não pode ser reduzido a um dado representacional, mas que a ele está, necessariamente, entrelaçado.

Em vista disso, no nosso dia-a-dia, por sofrermos uma tempestade de idéias, dá-se a variação, também, dos afetos que delas advém e que, conforme Espinosa resulta de apenas dois tipos: a alegria, que faz aumentar nossa *potência de agir ou força de existir* e a tristeza que faz diminuir a ambos.

Isso é o que caracteriza os afetos, uma dinâmica de elevação e/ou diminuição da potência de vida. O afeto é, portanto, constituído pela transição vivida nesta variação que, por sua vez, é determinada pelas idéias que se têm.

Na filosofia de Espinosa as idéias⁶⁵ são classificadas de acordo com os afetos que as mesmas determinam. Assim, ele propõe três gêneros de conhecimento ou modos de percepção⁶⁶.

O primeiro gênero de conhecimento – *idéias-afecção* – compreende as idéias das afecções do corpo e as da imaginação que, na acepção proposta pela filosofia do século XVII;

[...] significa sensação, percepção e memória. Em outras palavras, imaginação é o conhecimento sensorial que produz imagens das coisas em nossos sentidos e em nosso cérebro. Com essas imagens representamos as coisas externas e supomos conhecê-las, mas, na realidade, estamos conhecendo apenas o efeito interno (as imagens) das coisas exteriores. A imagem é o que se passa em nós, é algo subjetivo e não nos dá a natureza verdadeira da própria coisa existente. (CHAUÍ, 2005, p.32).

⁶⁵ “No pensamento de Espinosa, o termo “idéia” é tomado em dois sentidos principais: a idéia como um conceito que nossa mente forma (*ter idéia* de alguma coisa); a idéia como a natureza de nossa própria alma (*ser idéia* do corpo e *ser idéia* de si mesma). Nos dois casos, porém, há um traço comum: uma idéia é um ato (ato do intelecto para ter idéia; e a existência da mente ou alma como força para ser idéia, isto é, um *modo* do atributo Pensamento). No sentido de ter idéia, há dois tipos de idéias: as imaginativas ou inadequadas e as intelectivas ou adequadas.” (CHAUÍ, 2005, p. 99, grifo do autor).

⁶⁶ De acordo com TEIXEIRA (2001), quanto ao *número* de modos de percepção, adotamos a divisão tríplice, que é também a da Ética: o 1º. modo é a *opinião*, o 2º. é a *crença*, conhecimento racional e o 3º, o *conhecimento claro e distinto*. (TEIXEIRA, 2001, p.85). E quanto às faculdades que presidem cada um deles são, respectivamente, a imaginação, a razão e a intuição. (CHAUÍ, 2005, p.36).

Todo modo de pensamento que representa uma afecção do corpo é uma idéia-afecção. Essas idéias só conhecem a coisa pelos seus efeitos. Disso resulta que a imaginação opera com as *idéias inadequadas*, conceito esse que se liga a imagens confusas e obscuras provenientes de nossa experiência sensorial e de nossa memória.

Por desconhecer verdadeiramente as causas que as produzem, ou seja, pela sua parcialidade, essas idéias produzem no sujeito aquilo que Espinosa denomina não como erro, mas como um distanciamento, uma separação entre a parte e o todo, característica da abstração⁶⁷.

Quando sofremos os efeitos de outros corpos sobre nós e sem dispor, ainda, de elementos suficientes que nos dêem a conhecer suas causas, forma-se em nós um tipo de idéia constituída pelos dados sensíveis e também pelo afetivo, pois no momento da afecção deu-se um afeto.

O fato é que se permanecemos nesse nível de conhecimento ou modo de percepção, em que os efeitos são apreendidos em detrimento das causas que não são compreendidas, ficamos subordinados à dinâmica de elevação-diminuição como meros expectadores que assistem ao desfile dos afetos em seu próprio ser sem ter, contudo, a possibilidade de alteração desse quadro.

Nesse gênero de conhecimento em que as idéias estão separadas das causas, os afetos que o acompanham são *passivos*. Afirma Espinosa que: *“Uma coisa qualquer pode ser, por acidente, causa de alegria, de tristeza e de desejo.”* (ESPINOSA 2004, p. 287, parte III, prop. XV, grifo do autor).

⁶⁷ Livro II da Ética, Proposição XXXV, Escólio, Espinosa exemplifica que [...] “quando olhamos o sol, imaginamos que ele se encontra a uma distância de nós de cerca de duzentos pés, e, aqui, o erro não consiste apenas nessa imaginação, mas no fato de que, enquanto assim imaginamos ignoramos a causa dessa imaginação bem como a verdadeira distância a que está o sol. Com efeito, embora, mais tarde, venhamos a saber que o sol se encontra afastado de nós mais de seiscentas vezes o diâmetro da Terra, não deixaremos, todavia, de imaginar que ele está perto de nós.” (ESPINOSA, 2004, p.254). Também por meio desse exemplo imaginamos que, pelo aparente movimento daquela estrela, é ela que se desloca, gerando o dia e a noite, enquanto a Terra permanece imóvel. É assim que a imagem exprime a maneira como nosso corpo é afetado pelas coisas externas.

Há dois aspectos relevantes no que tange às idéias-afecção. São eles: o seu caráter de efeito e a experimentação da alegria como impulso motivador.

O fato de experimentarmos, acidentalmente, um estado de alegria, que aumenta nossa potência de agir faz com que, mesmo que não sejamos ativamente a causa dessa paixão que é um afeto passivo (alegria), essa experiência produza em nós uma impulsão para continuarmos neste estado, o que de certa forma aumenta as possibilidades de avançar no conhecimento a caminho da superação do estado de passividade ou de conhecimento parcial⁶⁸.

A partir daí, o problema que a filosofia de Espinosa nos coloca é saber de que maneira podemos ultrapassar esse nível de consciência – as idéias-afecção – que nos reduz ao conhecimento dos efeitos e de seus *afetos passivos*.

Como exceder esse modo de percepção em que o conhecimento fica a reboque dos afetos que experimentamos ou, ainda, como superar os *afetos passivos*, de forma que a consciência não fique dependente da imaginação?

No segundo gênero de conhecimento ou modo de percepção aparece a *razão* como a faculdade determinante de um outro nível de consciência.

O que caracteriza a razão é a *ausência da coisa*; a razão trabalha não com o *concreto* ou o *dado*, mas com propriedades gerais [...] Assim, a razão é também um processo mental que se desenvolve no plano da abstração, do que é separado da realidade concreta. A razão pensa idéias gerais, não se apodera da própria coisa. (TEIXEIRA, 2001, p.87, grifo do autor).

Tanto o segundo gênero de conhecimento como o terceiro, conhecido por intuição⁶⁹, são constituídos por idéias adequadas.

⁶⁸ “Tudo que imaginamos que conduz à alegria, esforçar-nos-emos por fazer de modo a que se produza; mas tudo que imaginamos que lhe é contrário ou que conduz à tristeza, esforçar-nos-emos por afastá-lo ou destruí-lo.” (ESPINOSA, 2004, p.297, parte III, prop. XXVIII, grifo do autor).

⁶⁹ Sobre esse conceito ver ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia, São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.670-672.

Na razão, essas idéias adequadas são idéias das propriedades comuns das coisas, seja de todas as coisas ou de um subconjunto delas. O que caracteriza as noções comuns é o fato de conhecer como as propriedades comuns estão igualmente nas partes e no todo, como um conhecimento universal e necessário. Nas palavras de Espinosa (2004):

Digo expressamente que a alma não tem um conhecimento adequado, mas apenas um conhecimento confuso e mutilado de si mesma e do seu corpo e dos corpos exteriores, todas as vezes que ela percebe as coisas segundo a ordem da Natureza; isto é, todas as vezes que é determinada do exterior, pelo choque accidental das coisas, a considerar isto ou aquilo, e não todas as vezes que é *determinada interiormente*, a saber, porque considera ao mesmo tempo várias coisas, a conhecer as semelhanças que existem entre elas, as suas diferenças e as suas oposições. Todas as vezes, com efeito, que ela é interiormente disposta desta ou daquela maneira, então considera as coisas clara e distintamente. (ESPINOSA, 2004, p.251-252, parte II, prop. XXIX, escólio, grifo nosso).

A partir de agora, o sujeito alcançará as “noções comuns” (ESPINOSA apud CARDOSO JR., 2005) ou os conceitos – que demarcam o primeiro gênero de conhecimento e a relativa passividade das idéias-afecção, apontando-nos o caminho para a superação desse aprisionamento representado pelas idéias inadequadas ou imaginativas.

A diferença fundamental entre uma *idéia-afecção* e uma *idéia-noção* é que esta última advém da compreensão das causas.

Do ponto de vista educacional, de formação humana do sujeito, as *noções comuns* – conceitos – anunciam a prerrogativa da potência de agir.

Em âmbito escolar, isso pode ser definidor de um novo modelo de relação sujeito-conhecimento, colocando em destaque o papel que o educador assume provendo esforços para o desenvolvimento da atividade do sujeito na tarefa de apropriação do conhecimento.

Aos educadores cabe refletir sobre a seguinte questão: se os afetos são despertados nos sujeitos pelo conhecimento, como se dão os encontros e quais são as possibilidades desses sujeitos virem a constituir *noções comuns*, superando aquilo que foi experimentado como efeito, apenas, durante seu contato com o conhecimento?

Assinalamos ainda que é por meio da relação sujeito-educador, mediada pelo conhecimento, que surge a real possibilidade deste último vir-a-ser convertido em elemento psicológico, transformando-se em regulador das relações do sujeito e permitindo a este se orientar no mundo, pensar sobre a realidade e desenvolver sua subjetividade.

O conhecimento participa como co-responsável na condução e no movimento de superação dos *afetos passivos* em direção aos *afetos ativos*, podendo transformar-se em estratégia de autodesenvolvimento.

Como terceiro e último gênero de conhecimento, Espinosa propõe a intuição intelectual.

Compreender o verdadeiro significado e essência daquilo que foi denominado por Espinosa como intuição requer a superação do significado incorporado a este termo na esfera do cotidiano, que o reduz à noção de pressentimento, “ato ou capacidade de pressentir”⁷⁰.

Na acepção filosófica, a intuição é uma compreensão global e instantânea de uma verdade, de um objeto ou de um fato. Nela, de uma só vez, a razão capta todas as relações que constituem a realidade e a verdade da coisa. Sendo assim, a intuição não pode ser tratada como um modo de percepção desvinculado da razão, como uma disposição do sujeito, inata ou adquirida, de apropriar-se dos elementos que compõem as relações de um dado fenômeno.

Neste caso, estaríamos incorrendo no risco de colocar esse nível de conhecimento na categoria de um “*dom*”, uma qualidade natural, uma dádiva ou ainda um privilégio que algumas pessoas têm de

⁷⁰ “Ato de sentir antecipadamente o que vai acontecer, perceber, sentir ao longe ou antes de ver; pressagiar, antever, adivinhar por indícios, ter suspeitas, desconfiar, perceber antecipadamente através dos sentidos.” (HOUAISS, 2007, p.2293).

alcançarem uma compreensão dos fenômenos. Se assim o fosse, essa capacidade intelectual estaria atrelada a um modo de pensamento baseado na superstição, contra o qual Espinosa convergiu todos os seus esforços.

Em sua filosofia esse modo de percepção é tido como o verdadeiro conhecimento, que “[...] se adquire não por uma convicção nascida de raciocínios, mas pelo *sentimento e gozo da própria coisa* [...]” (ESPINOSA apud TEIXEIRA, 2001, p.88, grifo do autor).

Finalmente indagamos se esta relação, proposta por Espinosa, entre as idéias e os afetos ou sentimentos derivados de cada um dos modos de percepção, é suficiente para compreendermos a proposição de Leontiev (1978b), que reconhece o verdadeiro conhecimento como aquele que, incorporado à personalidade, determina mudanças significativas nos modos de sentir, pensar e agir do sujeito.

Assim, pela razão, esses conhecimentos estariam de certa forma, existindo fora de nós e, por este motivo, falaríamos deles como algo extrínseco, o que significa que mesmo reconhecendo-os necessários, não se caracterizariam, ainda, como suficientes para provocar mudanças significativas na estrutura da personalidade.

Pela intuição, tais conhecimentos passam a integrar-se conformando, efetivamente, a personalidade do sujeito e determinando novas maneiras de sentir, pensar e agir, ou seja, de existir.

Tendo partido do posicionamento crítico defendido por Vigotski de como a Psicologia vem tratando os processos afetivos, destacamos sua preocupação metodológica em compreender o caráter histórico e a maneira como esses se constituem na atividade e consciência dos sujeitos.

Para tanto, fez-se necessário desvelar o substrato cartesiano que enraíza a teoria organicista das emoções e nutre explicações e práticas profissionais nas áreas da Psicologia e da Educação a propósito dos (des) caminhos percorridos pelas crianças que não aprendem na escola.

Avançamos para a teoria do afeto, na forma como esta foi talhada por Espinosa no século XVII e nela encontramos alguns elementos que nos apontaram novas possibilidades para uma explicação materialista das emoções humanas.

Chegamos, finalmente, a Marx no século XIX não sem antes ressaltar que este, ainda que não tenha explicitado em sua obra elementos que tratassem, especificamente, do afetivo, foi o primeiro que, ao fazer uma análise teórica da natureza social do homem, ofereceu subsídios para pensarmos a subjetividade humana na sua determinação histórica e social e, neste território, alicerçamos novas considerações sobre a constituição materialista histórica dialética do afetivo na atividade do sujeito.

2.3. Contribuições da filosofia de Marx para uma perspectiva materialista histórico dialética do afetivo

Um fundamento da concepção marxiana, é a afirmação de que “O *homem* é diretamente um *ser da natureza*.” (MARX, 1993, p.249, grifo do autor), ou ainda, de que “[...] o homem é uma parte da natureza [...]” (MÁRKUS, 1974a, p.8, tradução nossa). Isso significa pensá-lo como um ser objetivo que mantém um intercâmbio com a natureza, a partir do qual produz e reproduz sua existência.

Os pressupostos naturalistas e materialistas do pensamento marxiano apontam para o homem como um ser finito, limitado; ou seja, os objetos de suas necessidades – tanto as naturais como aquelas determinadas socialmente – existem fora dele. Nas palavras de Marx:

Um ser, que não tenha a sua natureza fora de si, não é nenhum ser *natural*, não participa do ser da natureza. Um ser, que não tenha objecto fora de si, não é nenhum ser objectivo. Um ser, que não seja ele próprio objecto para um terceiro ser, não tem existência para o respectivo objecto, quer dizer, não possui relação objectiva, o seu ser não é objectivo. Um ser não-objectivo é um *não-ser*. (MARX, 1993, p.250, grifo do autor).

O caráter objetivo do ser humano é o que possibilita pensarmos na sua dependência essencial da natureza, na sua *finitude* como dizia Espinosa ao falar do *modo*. Os objetos que se encontram fora dele, por serem objetos reais, são sensíveis, são objetos dos sentidos ou das próprias sensações.

Isto nos põe a pensar que se o homem tem fora de si os objetos e sua própria natureza, ele tem que exercer uma atividade para fazer desses objetos parte do seu ser. “*A emoção intensa, a paixão é a faculdade do homem esforçando-se energeticamente por alcançar o seu objeto.*” (MARX, 1993, p.251, grifo nosso).

Mas para além do pressuposto de *ser* natural, Marx refere que o homem “[...] é um ser natural *humano* [...]” (1993, p.251, grifo do autor), ou seja, existe uma especificidade que o distingue dos outros animais. Essa especificidade diz respeito à maneira como cada um deles desempenha sua atividade na relação com a natureza.

Não basta dizer que o homem é um ser objetivo, que mantém com a natureza uma relação de interdependência e que só é capaz de prover suas necessidades pela interação material com os objetos naturais, dispondo de um conjunto muito restrito de potencialidades e capacidades naturais inscritas em sua estrutura orgânica.

É preciso dizer que, como um ser natural *humano*, a sua humanidade se faz por meio de um processo, tem uma gênese. Assim, nem a natureza objetiva – os objetos naturais – nem a natureza subjetiva acontecem pronta e adequadamente, mas têm uma história.

Que propriedade comporta essa categoria do pensamento marxiano?

A história de que trata Marx não significa, tão somente, a transformação das coisas no tempo com base na assertiva de que “tudo muda sempre”, mas significa, conforme Vigotski (2000b), a *história humana*, ou seja, a história como uma dimensão do homem e que é produção do homem pelo próprio homem.

Os homens se realizam por meio da história. Portanto, é a partir das condições concretas de vida que os mesmos desenvolvem

suas propriedades e qualidades humanas. “O homem cria a história e vive na história já muito antes de conhecer a si mesmo como ser histórico.” (KOSIK, 2002, p.230).

Mas o que o homem realiza na história? Por meio dela, o homem realiza a si mesmo, ou seja, a formação humana representa uma síntese do conjunto de objetos e fenômenos produzidos pela história humana.

Existem dois aspectos intercondicionados que fundamentam o movimento da história. O primeiro, já mencionado, é o fato de que “[...] *a história é criada pelo homem* [...]”, e o segundo é o fato de que esta criação se configura como “*continuidade*.” (KOSIK, 2002).

A história só é possível à medida que o homem não começa tudo sempre do princípio, mas o faz a partir dos resultados obtidos pelas gerações anteriores. E esse princípio legitima o fato de que o trabalho ou a atividade vital humana pressupõe uma continuidade.

Neste caso, a grande maioria dos conhecimentos e habilidades humanas de que o homem dispõe não advém da sua experiência individual, mas são adquiridos por meio da apropriação da experiência acumulada pelas gerações passadas, ou seja, é “[...] um produto histórico [...]” (MÁRKUS, 1974a, p.13, tradução nossa). Essa atividade que o homem realiza e que, portanto, cria a história e o ser do homem são objetivações humanas que sintetizam a práxis.

Na filosofia de Espinosa vimos que o conceito de *modo* – coisas naturais finitas – define-se por oposição ao conceito de *substância* e só pode ser compreendido a partir da sua relação com esta, com os outros *modos* da substância ou com as outras coisas naturais finitas; havendo, portanto, uma dependência causal, o que indica que as coisas finitas – no caso o homem – deixam de ser pensadas como objetos fechados e auto-suficientes para abrirem-se no seu processo de constituição.

Desta forma, Espinosa afirma que é por meio de suas essências, que todas as coisas finitas participam em graus diversos do

dinamismo causal da natureza⁷¹. Essa participação é o fundamento de toda a sua teoria da afetividade.

Se em Espinosa encontramos parte da explicação materialista de constituição da subjetividade humana na referência que aquele filósofo faz à dinâmica dos afetos na relação entre *modos* e *substância*, é em Marx que encontraremos a sustentação materialista histórico dialética sobre *como* o ser humano constitui sua humanidade – que inclui os processos afetivos – no interior das relações sociais.

2.3.1. A atividade na formação da subjetividade

Para Marx, a categoria que explica a constituição da subjetividade é a atividade humana objetiva, ou seja, o trabalho, ou ainda, a práxis. Kosik (2002) entende que:

[...] a *práxis* compreende – além do momento *laborativo* – também o momento *existencial*: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSIK, 2002, p.224, grifo do autor).

Compreender como Marx qualifica o trabalho – como a própria atividade vital humana – requer a explicitação de alguns elementos que constituem, para ele, essa categoria.

O trabalho que superou o nível da atividade instintiva tornando-se exclusivamente humano transforma aquilo que é dado natural e não-humano e o adapta às exigências humanas. Isso pressupõe, fundamentalmente, uma distinção entre atividade humana e atividade animal.

⁷¹ Destacamos que a categoria de totalidade elaborada na filosofia clássica alemã como um dos conceitos centrais e que compreende a realidade nas suas leis e conexões internas, foi preanunciada na filosofia moderna por Espinosa, por meio dos seus conceitos de *natura naturans* (natura naturante – Deus) e *natura naturata* (natura naturada – atributos e modos de Deus). (KOSIK, 2002, p.41).

Os seres humanos passaram a se diferenciar dos animais quando começaram a produzir instrumentos⁷². Essa produção, como um meio para a satisfação das necessidades, ampliou as possibilidades do fazer humano, dando vida a novas necessidades.

Existe, no caso dos animais, um emprego bastante limitado dos meios e recursos disponíveis na natureza; estes são utilizados a partir das suas propriedades físicas, químicas e/ou mecânicas que servem à satisfação imediata de suas necessidades, o que faz com que o animal tome como objeto de sua vida e de sua atividade um número muito reduzido de objetos naturais, segundo Márkus (1974b).

Porém, apesar dos limites da sua atividade vital, a busca pela constante adaptação pode fazer com que um determinado ambiente promova novas formas de comportamento animal, entretanto, tudo aquilo que o animal produz é unicamente necessário para si ou para seus filhotes; ele produz apenas numa só direção – de modo unilateral -, ao passo que o homem produz de modo universal; o animal produz unicamente sob a dominação da necessidade física, diferentemente o homem produz mesmo quando está livre dessa necessidade (MARX, 1993).

Há ainda uma outra particularidade que qualifica e distingue o desenvolvimento das atividades animal e humana. No caso do animal, sua atuação imediata e limitada determina um tipo de “conhecimento”, o animal não mantém relações com nada. “Para o animal, a sua relação com outros não existe como relação.” (MARX, 2002, p.34). O que isso significa?

Uma vez que o motivo da atividade do animal, ou aquilo que o impulsiona à ação coincide com o próprio objeto da ação – aquilo para o que se dirige a ação –, o objeto jamais se apresenta para o animal na sua objetividade e na sua independência com relação a sua necessidade, mas aparece sempre entrelaçado com essa necessidade. Nas palavras de Duarte (2004, p.52): “[...] existe na atividade animal

⁷²Ampliaremos a discussão sobre a função dos instrumentos e signos no desenvolvimento psicológico humano no próximo capítulo.

uma relação direta entre o conteúdo da atividade (o que o animal faz) e o motivo da atividade (por que o animal realiza essa atividade).”

Se o mundo objetivo não existe, para o animal, destacado de suas necessidades, “[...] assim também o próprio animal não existe como sujeito, independentemente do seu objeto.” (MÁRKUS, 1974b, p.49-50). Essa particularidade que conserva o mundo e os objetos humanos como estáveis e articulados só pode ser explicada a partir do trabalho.

O trabalho é ora transformação da natureza, ora realização dos desígnios humanos na natureza. O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural original, é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o *mundo* humano. O homem vive no mundo (das próprias criações e significados), enquanto o animal é atado às condições naturais. (KOSIK, 2002, p.203, grifo do autor).

Portanto, um elemento constitutivo do trabalho é a objetividade, por meio do trabalho se opera uma dupla intervenção: de atividade (processo) a resultado (produto). O trabalho só tem um sentido porque passa da forma de *atividade* à forma do ser, de movimento à forma da *objetividade*, segundo MARX (apud KOSIK, 2002).

Esse caráter objetivo do trabalho – expressão do homem como ser prático, como sujeito objetivo – é o que permite que os produtos, instrumentos e fenômenos sociais existam independentes da consciência individual, existam como criações objetivadas e que é pressuposto da história, condição de continuidade da existência humana.

Mas essa atividade vital humana – o trabalho – por meio da qual o ser humano produz e reproduz sua existência ao longo da história não tem, apenas, implicações objetivas, mas também subjetivas.

O fato de o ser humano objetivar-se nos produtos e fenômenos sociais pressupõe, conforme Márkus (1974b), uma

coexistência essencial entre a acumulação de riqueza material por um lado e a correspondente acumulação de capacidades⁷³ humanas por outro.

Se isso não ocorre é porque está em jogo um outro fenômeno social: a alienação⁷⁴, posto que na relação entre a universalidade do homem, expressa nas objetivações sociais – o gênero –, e a particular condição de vida de cada sujeito habita uma complexa dinâmica que, por vezes, se constitui em barreiras externas, em forças estranhas que bloqueiam o desenvolvimento de sua personalidade.

Isto significa que, para o sujeito se utilizar dos objetos ou instrumentos humanos historicamente constituídos, ele tem que desenvolver, em si, as qualidades humanas que estão postas naquela objetivação social, ele tem que se “[...] *apropriar* desses produtos do trabalho.” (MÁRKUS, 1974a, p.13, tradução nossa, grifo do autor).

Desta forma, a especificidade da atividade humana reside em que, ao transformar os objetos da natureza para o atendimento às suas necessidades, o homem além de transformar a natureza exterior transforma, também e ao mesmo tempo, sua natureza interior.

Este processo – de apropriação e objetivação dos objetos humanos – representa uma possibilidade de transformação nos modos de pensar e sentir do sujeito e, ao tocar na questão das necessidades humanas, contribui para a explicação de como se constitui o afetivo na atividade do sujeito, objeto deste estudo.

Em relação às necessidades humanas, Márkus (1974b) argumenta que é um equívoco, uma deformação, tanto quanto um erro de interpretação burguesa, a tese segundo a qual nas suas análises

⁷³ Encontramos algumas definições para o termo capacidade: Em Márkus (1974b, p.54) “a capacidade de produzir um objeto significa assimilar uma forma de agir que contém tanto o instrumento quanto o objeto e na conexão necessária à realização da finalidade desejada. A capacidade aparece como transposição de certas conexões e interações objetivas para a atividade do sujeito, a qual, naturalmente, corresponde às leis de funcionamento do organismo e dos órgãos humanos.”

Abrantes & Martins (2006) entendem por “capacidade a expressão de um dinâmico processo que se produz na atividade social para dar respostas a necessidades também produzidas socialmente” e, citando Teplov (apud ABRANTES & MARTINS, 2006) “[...] a capacidade existe somente no estado de evolução, nós não devemos esquecer que esta evolução não pode se realizar de outro modo senão no processo de uma atividade qualquer, prática ou teórica [...] *que a capacidade não pode aparecer fora de uma atividade concreta adequada.*” (TEPLOV, 1966, p. 215 grifos do autor, tradução nossa)

⁷⁴ Voltaremos a tratar deste fenômeno mais adiante, no item que versa sobre a subjetividade em Marx.

Marx tenha partido do conceito de homem como *ser dotado de necessidades naturais*, expresso em afirmações do tipo:

A presença dessa necessidade do homem é a presença de uma força substancial, de uma intencionalidade fundamental de onde o homem se formou, a presença de um *dinamismo inato* que conserva em vida o ser dele. (CALVEZ (1956) apud MÁRKUS, 1974b, p.50, grifo nosso).

A contra-argumentação de Márkus (1974b) a essa idéia está, principalmente, no fato de que, tanto nos *Manuscritos (1844)* quanto na *Ideologia Alemã (1846)*, o ponto de partida da consideração histórica do homem vincula-se à atividade que este dirige para a satisfação dessas reais necessidades e que, ao fazê-lo, cria novas necessidades.

[...] a primeira necessidade satisfeita, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido dessa satisfação, conduz a novas necessidades - e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (MARX, 2002, p.32)

Portanto, pensar na concepção marxiana de homem como um ser dotado de necessidades que se esgota na relação homem-natureza, perdendo de vista a determinação histórica das necessidades humanas, significa reduzir o enunciado de Marx de que é o trabalho que forma a “essência” do homem. (MÁRKUS, 1974b).

Além disso, olhar para o homem como um ser dotado de necessidades naturais, com uma tendência, uma intencionalidade ou um dinamismo causal intrínseco dá sustentação à idéia cartesiana de um núcleo representativo da alma humana como substância independente, pré-existente e possuidora de faculdades específicas, contra a qual Espinosa reagiu categoricamente, afirmando que a alma se constitui ou existe, tão-somente, a partir da relação com o objeto do conhecimento ou com aquilo que a afeta.

O trabalho é em Marx, necessariamente, aquilo que forma a essência humana, pois como atividade mediada se dirige para a

satisfação de necessidades por meio da produção de instrumentos cada vez mais complexos e ampliados.

Assim posto, para que o sujeito possa atender suas necessidades – naturais e ou socialmente determinadas – deverá se apropriar desses objetos sociais e, portanto, desenvolver capacidades e habilidades especificamente humanas. Essa “[...] apropriação do objeto significa apropriação da *força essencial* do homem que se tornou objetiva.” (MÁRKUS, 1974b, p.53, grifo nosso).

Desta forma, apropriar-se das objetivações humanas implica também reproduzir essas *forças essenciais* que estão postas – cristalizadas – nos objetos, o que inclui dentre outros, *a vivência afetiva* que se interpõe entre o sujeito e aquilo que o afeta, no caso as objetivações humanas.

Contrapondo a idéia do ser não-sensível ou apenas pensado, idealizado, à idéia do ser objetivo, Marx (1993) reitera que:

Ser *sensível*, quer dizer, ser real, é ser objecto dos sentidos, ser objecto *sensível*, e assim ter fora de si objectos sensíveis, objectos das próprias sensações. Ser sensível é *sofrer*. O homem, como ser sensível objectivo, é um ser que *sofre* e, porque sente seu sofrimento, um *ser impulsivo*. A emoção intensa, a paixão é a faculdade do homem esforçando-se energicamente por alcançar o seu objeto. (MARX, 1993, p.250-251, grifo do autor).

Não por acaso, a utilização repetida da última frase desta citação pretende afirmar três idéias; a primeira de que não tendo em-si mesmo o objeto que atende às suas necessidades, o sujeito deve encontrá-lo fora de si, o que implica na sua existência real.

A segunda, de que por ser real e sensível, esse objeto afeta, produzindo sensações, por isso Marx afirma que ser sensível é *sofrer*⁷⁵ - ou “ser objeto de”. E, finalmente, a terceira propondo que *a emoção intensa, a paixão*, segundo o próprio Marx, acontece nesta dinâmica – “*esforçando-se*” –, que envolve o sujeito dirigindo-se para alcançar o objeto.

⁷⁵ “Experimentar com resignação e paciência, suportar, tolerar, agüentar, passar por, experimentar; ser objeto de.” (HOUAISS, 2007, p.2598).

Na relação, na afetação, nas sensações, ações ou efeitos que um outro ser exerce sobre o sujeito é que se dá o processo de constituição histórica dos sentidos, qualidades e capacidades humanas.

Nesse sentido a práxis – como unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto – é um fenômeno que se articula com *todo* o homem e o determina na sua totalidade (KOSIK, 2002, p.223).

Daí que explicar a natureza humana afirmando que o homem é um ser que trabalha – um ser da práxis – um ser universal, não esgota e, por isso mesmo, implica uma outra categoria do pensamento marxiano: a socialidade.

2.3.2. A socialidade na formação da subjetividade

Intrincada na categoria trabalho está a socialidade que, em Marx, pressupõe pensar o homem como ser genérico, um ser social e comunitário. Contudo, não é tão simples como parece explicar essa categoria que atravessa e constitui a formação humana.

Em primeiro lugar temos que advertir contra a idéia de uma socialidade extrínseca que, simplesmente, coloca o homem frente às condições sociais fazendo parecer que estas exercem sobre ele uma pressão externa determinando sua personalidade. Não é esse o caráter da socialidade referido por Marx.

Ele afirma a socialidade como núcleo da personalidade quando propõe que o indivíduo só constitui sua humanidade à medida que se apropria das necessidades, capacidades e aptidões humanas que não se encontram nele mesmo, mas fixadas nos objetos, instrumentos e processos sociais produzidos pelas gerações anteriores.

Portanto, a manifestação da sua percepção e discriminação das cores, das formas, dos sons, sua linguagem e fala, sua maneira de pensar, de agir, seus sentimentos e emoções, enfim, quando o sujeito expressa os traços característicos da sua individualidade, ele está manifestando a sua vida social.

São as condições histórico-sociais concretas de vida de cada sujeito que, depois de apropriadas, se convertem em elementos e traços essenciais da sua personalidade.

O homem – muito embora se revele assim como indivíduo *particular*, e é precisamente esta particularidade que faz dele um indivíduo e um ser comunal individual – é de igual modo a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjectiva da sociedade enquanto pensada e sentida. (MARX, 1993, p.196, grifo do autor).

Há um aspecto que tangencia a socialidade no homem e que nos remete a um modo de pensar a sensibilidade humana por Marx.

Ao se apropriar do objeto, o sujeito dispõe de uma “*dupla mediação*” (MÁRKUS, 1974b, p.63). Por um lado, quando o sujeito se relaciona com os objetos ele está, ainda que de forma não consciente, se relacionando com a história de evolução daquele objeto social, ou com o grau de desenvolvimento alcançado pela consciência social. Por outro, “[...] seu desenvolvimento individual é mediatizado pela *atividade humana* em sua forma principal e indivisa, ou seja, pela atividade de trabalho.” (MÁRKUS, 1974b, p.63-64, grifo do autor).

Essa mediação, por meio da atividade humana, marca um tipo de relação com o objeto que *parece*⁷⁶ ser inteiramente imediata: a sensibilidade.

As maneiras de se relacionar com os objetos do mundo exterior não permanecem sempre do mesmo jeito ou no mesmo nível, elas são históricas, portanto vão se transformando à medida que os objetos vão adquirindo aspectos, características e propriedades mais ampliadas no interior da atividade social, dando a entender que o indivíduo se apropria de uma “[...] imagem cada vez mais concreta e complexa do próprio objeto [...]” (MÁRKUS, 1974b, p.65).

Neste processo, mesmo quando o sujeito percebe apenas o objeto, esta percepção, está condicionada *pelo desenvolvimento da sensibilidade humana, que conduz o objeto do unilateral-abstrato ao*

⁷⁶ *Aparência* no sentido marxiano do termo, aquilo que denota uma análise parcial, unilateral, encobrendo as múltiplas determinações dos fenômenos.

*concreto*⁷⁷. Ou seja, somos capazes de perceber diferentemente em situações sociais e condições psíquicas muito particulares.

Lembrando que, para Marx (apud MÁRKUS, 1974b, p.60), a sensibilidade “[...] é sempre um processo que segue uma *direção* precisa, com vistas ao desenvolvimento da ‘humanização dos sentidos’, o homem, diz ele, “deve *aprender a ver, a sentir, etc...*”

Qual o efeito dessa análise – sobre o condicionamento histórico da sensibilidade – para a compreensão do afetivo e sua constituição na atividade do sujeito?

Essa indagação recupera dois aspectos já esboçados na filosofia de Espinosa. O primeiro deles é que, no pensamento espinosista havia um alerta sobre o risco de se confiar na sensorialidade humana como estratégia de conhecimento, advertindo que a percepção sensorial pode nos levar a construção de uma *imagem* ou uma *idéia inadequada*, a qual indica um conhecimento parcial da realidade, que produz no sujeito aquilo que o filósofo denomina não como erro, mas como um distanciamento, uma separação entre a parte e o todo, característica da abstração.

Segundo Espinosa, *a imagem é verdadeira enquanto imagem, mas é falsa enquanto idéia* o que mais uma vez indica que, para ele, a razão é o instrumento para se alcançar o conhecimento verdadeiro – aquele que pressupõe as causas e leis dos fenômenos.

A concepção marxiana, supera esse princípio admitindo que a humanidade se constitui como tal no sujeito, quando ele percorre um processo – histórico – de *aprender a ver, sentir...*, o que só acontece em condições concretas, historicamente datadas.

Sem negar a parcialidade que caracteriza, num primeiro momento, os objetos e fenômenos com os quais o sujeito se relaciona, o fato é que o desenvolvimento das suas qualidades humanas pressupõe

⁷⁷ Para um aprofundamento acerca dos conceitos de conhecimento concreto e empírico, ver KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.; capítulo III: O Pensamento: objeto da lógica dialética, páginas 121 a 182.

a incorporação por superação da percepção sensorial como um elemento que perfaz a consciência⁷⁸.

Encontramos uma argumentação consistente sobre a historicidade da consciência nas *Teses sobre Feuerbach*, em que Marx (2002) apresenta uma crítica ao materialismo mecanicista então vigente, apontando suas insuficiências. Em sua análise conclui que Feuerbach apreende a realidade humana como objeto do conhecimento sensível do homem, “[...] mas não toma o mundo sensível como *atividade humana sensível, praxis*, não subjetivamente.” (MARX, 2002, p.107, grifo do autor).

Logo não basta, para Marx, afirmar que os homens são *produtos das circunstâncias*, mas evidenciar que as circunstâncias são transformadas pelos próprios homens e que, portanto a atividade prática é a base do conhecimento humano (LEONTIEV, 1978b).

O limite de Espinosa é, portanto, não contemplar o caráter histórico dos sentidos humanos, os quais se desenvolvem na base da atividade humana sensível prática.

O segundo aspecto, referido por Márkus (1974b, p.60), diz que: “[...] o resultado de seu esforço, mesmo antes de iniciar-se esse processo, já está assinalado – como uma tarefa a realizar [...]”

Com essa afirmação o autor re-apresenta a idéia marxiana de que, na trajetória histórica de constituição da realidade social humana, o homem investiu um esforço necessário na realização das objetivações que aí estão, ficando para o indivíduo particular a tarefa de (re) produzir esse esforço no momento da sua apropriação. “*O homem deve se apropriar do mundo não apenas em sua atividade material, mas também em sua atividade espiritual.*” (MÁRKUS, 1974b, p.60, grifo nosso).

Se retornarmos à teoria dos afetos em Espinosa, veremos que esse filósofo concorda que, para ser afeto tem que movimentar as potências de pensar e de agir, o que resulta num *esforço* do sujeito em função daquilo que o afeta.

⁷⁸ Leontiev aprofunda esta discussão no seu livro *Actividad, conciencia y personalidad*, - no capítulo IV, item 2 quando trata da *trama sensorial da consciência* – páginas 105 a 110.

Mas o que significa essa potência?

Dado que as coisas finitas – *modos* – não existem de forma isolada, são situadas no mundo e só podem existir com o concurso de outras que favorecem ou não o pleno exercício de sua potência, todas essas coisas participam, em graus diversos, do dinamismo da realidade, produzindo efeitos.

Portanto é a relação, o embate, a interação entre as diferentes *coisas finitas* que potencializa ou não esse esforço empregado pelo sujeito para aumentar sua capacidade de agir – para *perseverar no seu ser*.

O embate entre as diferentes potências produz efeitos, afetações. Essa produção de efeitos acontece conforme o grau de potência de cada ser que luta para preservar sua vitalidade.

Por meio desta análise podemos aproximar os conceitos de capacidade⁷⁹ e potência, alegando que às formas como o sujeito é afetado pelos objetos sociais – o tipo de conhecimento que cerca esse objeto, e/ou as relações que o mesmo mantém com o universo do sujeito condicionando sua vontade – corresponderá uma maneira singular de manifestar seu esforço e de realizar sua atividade.

É, portanto, a atividade que possibilita a objetivação do esforço ou desejo (*conatus*) na forma de capacidades/potência. A atividade é condição para a aparição do desejo⁸⁰ em maior ou menor grau, elemento vertebrador da apropriação.

Todas as suas relações *humanas* ao mundo – visão, audição, olfacto, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, actividade, amor – em suma, todos os órgãos da sua individualidade [...] são no seu comportamento *objectivo* ou no seu *comportamento perante o objecto* a apropriação do sobredito objecto, a apropriação da realidade *humana*. (MARX, 1993, p.197, grifo do autor).

⁷⁹ Vide nota de rodapé na página 88 deste trabalho.

⁸⁰ Conforme afirma Espinosa no livro IV da *Ética*: “O desejo, forma afetiva do *conatus*, é a própria essência do homem enquanto se põe a agir em decorrência de uma afecção que o determina neste ou naquele sentido.” (CHAUÍ, 1999, p.50).

Por meio dessas proposições, avançamos na compreensão de um outro elemento que, para além do caráter histórico do conhecimento humano, contribui para explicar o afetivo no pensamento vigotskiano: o de que se os afetos são gerados nos encontros com o outro, são as relações sociais que definem e potencializam os sujeitos para a ação e, pela via da apropriação, para a formação da sua humanidade ou, ao contrário, para a submissão que impede esse processo.

Encontramos em Sawaia referência à filosofia de Espinosa na análise que a autora faz sobre a categoria afetividade como ferramenta para a discussão da inclusão/exclusão. Diz ela:

[...] as paixões tristes diminuem nossa *capacidade* de ação, o que se revela na forma de submissão aos outros ou de revolta; já as alegres aumentam nossa *potência* de agir, fortalecendo a vontade de estar com os outros, de compartilhar e de se afirmar como pessoa. Daí a sua afirmação de que as emoções constituem a base da ética, da sabedoria e da potência de ação contra a servidão, a tirania, a ignorância e a superstição, combate que é condição da ação coletiva democrática. (SAWAIA, 2003, p.59, grifo nosso).

Temos agora, pela frente, a tarefa de identificar como se constitui a consciência e quais são os aspectos que contribuem para desvelar a essência da subjetividade em Marx e que inclui o afetivo no conjunto da sua obra.

2.3.3. A consciência na formação da subjetividade

Qual é o fundamento da afirmação de que o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente? (MÁRKUS, 1974a).

Essa interrogação merece algumas considerações orientadoras da nossa discussão.

A primeira delas é que, tendo se dedicado a explicar a relação entre as formas de vida material e a formação do *ser* do homem,

centrando na materialidade o núcleo duro da sua teoria, Marx⁸¹ destaca o caráter histórico da consciência.

A segunda consideração, que decorre da primeira, é que por considerá-la um sistema de conhecimentos historicamente constituído, ele nega a concepção de consciência como algo etéreo, como um conjunto de faculdades específicas e inerentes ao sujeito que regulam e orientam sua conduta.

O modo como a consciência é e como algo para ela existe é o *conhecer*. O conhecer constitui o seu único ato. Algo existe, portanto, para a consciência, na medida em que ela *conhece* este *algo*. O conhecer é a sua única relação objetiva. (MARX, 1993, p.252, grifos do original).

Estamos, assim, diante de mais um elemento que nos permite aproximar o pensamento marxiano da filosofia de Espinosa naquilo que ambos entendem por consciência. Em Espinosa⁸², apesar da não utilização desse termo, o significado que o vocábulo *alma* assume em sua teoria indica que, para ele, a essência da alma é definida por aquilo que ela conhece. Dentre outras proposições⁸³ ele afirma que:

Tudo o que acontece no objeto da idéia que constitui a alma humana deve ser percebido pela alma humana; por outras palavras: a idéia dessa coisa existirá necessariamente na alma; isto é, se o objeto dessa idéia que constitui a alma humana é um corpo, nada poderá acontecer nesse corpo que não seja percebido pela alma. (ESPINOSA, 2004, p.234, parte II, prop. XII, grifo do autor).

Por essas afirmações vemos, uma vez mais, a tentativa de Espinosa de explicar a natureza da alma humana por meio da relação que esta estabelece com os objetos.

⁸¹ Na opinião de Marx, “é a história da *indústria*, da *produção*, que permite explicar a “essência” do homem, o conjunto de suas faculdades, e entre essas, a consciência”. Diz Marx (apud MÁRKUS, 1974b, p.57): “Ve-se como a história da indústria e a existência *objetiva* já formada da indústria são o *livro aberto* das forças essenciais do homem, a *psicologia humana*, presente a nossos olhos de modo sensível. Essa história da indústria foi até hoje entendida não em sua conexão com o ser do homem, mas sempre numa relação meramente exterior de utilidade...”

⁸² Na parte II da Ética Espinosa dispõe sobre a natureza e a origem da alma (2004, p. 221-272).

⁸³ Vide tópico 2.2.1: A relação corpo-alma. In: Contribuições da filosofia de Espinosa para uma perspectiva materialista do afetivo, páginas 65-70.

O caminho teórico percorrido por Marx pressupõe que a essência da consciência se faz por meio do conhecimento⁸⁴. Se a realidade humanizada é condição objetiva para que o homem se aproprie da humanidade constituída pelo gênero humano, “[...] *a condição subjetiva desse processo, em troca, reside no desenvolvimento e no aperfeiçoamento da consciência humana.*” (MÁRKUS, 1974b, p.58, grifo nosso), que faz dela, em todas as suas formas, “uma atividade decisivamente voltada para a apropriação da natureza.” (idem, p.59).

O que precisamos aclarar é que, se a consciência é, por definição, *um sistema de conhecimentos* temos que considerar seu desenvolvimento ao longo de um processo, uma vez que ela não é “algo que já está dentro” do sujeito, mas é resultado de sua atividade no mundo objetivo.

Quanto mais o ser humano amplia e elabora sua atividade, mais ele lida com os objetos e fenômenos da realidade como objeto alheio a ele e, neste processo, vai estruturando sua consciência, desenvolvendo-a a partir das condições materiais, sociais e culturais concretas em que vive. “A *consciência* pressupõe sempre uma *atitude cognoscitiva com respeito a um objeto* que se encontra *fora* da própria consciência.” (RUBINSTEIN, 1965, p.369, tradução nossa, grifo do autor).

A explicação, já anunciada por Espinosa, acerca do vínculo afecção-afeto que explicita a relação sujeito-objeto, dado que à ação do objeto sobre o sujeito (*affectio*) conduz, necessariamente, a uma ação do sujeito sobre esse mesmo objeto constituindo o afeto (*affectus*), aponta para o primado do desenvolvimento da consciência na Psicologia Histórico-Cultural.

Com isso, reiteramos que a consciência é, primariamente, um entrar em conhecimento com o mundo objetivo. Contudo, ela é, também, conhecimento do sujeito; nós conhecemos a partir da percepção que temos do outro e dos objetos.

⁸⁴ A teoria materialista dialética do reflexo define conhecimento como um reflexo do mundo como realidade objetiva: a sensação, a percepção, a consciência, são a *imagem* do mundo exterior. (RUBINSTEIN, 1965). Este aspecto será aprofundado no item sobre o reflexo psíquico da realidade.

Todavia, o conteúdo da consciência não é só exógeno, não faz referência apenas a objetos naturais. Por meio do desenvolvimento da consciência somos capazes de analisar objetos externos, tanto quanto nos tornamos objetos de nossa própria análise. Rubinstein (1965) afirma que:

No plano *psicológico*, a consciência aparece, antes de tudo, como um *processo* graças ao qual o homem *adquire consciência* do mundo circundante e de si mesmo. O adquirir consciência de algo, pressupõe de modo necessário certo conjunto de conhecimentos com o qual se relaciona ou que nos rodeia e então é apreendido pela consciência [...] Que o homem possua consciência significa, com propriedade, que no decurso da vida, da comunicação, da aprendizagem, se tem formado no homem tal conjunto (ou sistema) de conhecimentos mais ou menos generalizados e objetivados na palavra, que graças a eles pode o homem adquirir consciência do que o rodeia e de si mesmo entrando em conhecimento dos fenômenos da realidade através de sua correlação com os conhecimentos aludidos.⁸⁵ (RUBINSTEIN, 1965, p.373, tradução nossa, grifo do autor).

Do ponto de vista do desenvolvimento da consciência, a análise prevê ainda dois aspectos indissociáveis: o *ser* consciente e o *ter* consciência. Naquilo que se refere ao homem no curso de seu desenvolvimento, o *ser consciente* significa que o sujeito que dispuser de um sistema psíquico vai dotar-se de consciência porque esta se estabelece a partir da relação entre homem e natureza.

Porém, a consciência do sujeito – ontológica – se concretiza sob determinadas condições sociais. O *ter* consciência depende, fundamentalmente, da conexão entre as condições sociais objetivas de vida e a história ativa de cada sujeito; esta relação é o que

⁸⁵ No original: “En el plano *psicológico*, la conciencia aparece, ante todo, como un proceso gracias al cual el hombre adquiere conciencia del mundo circundante y de si mismo. El adquirir conciencia de algo, presupone de modo necesario cierto conjunto de conocimientos con el cual se relaciona lo que nos rodea y entonces es aprehendido por la conciencia [...] El que el hombre posea conciencia significa, en propiedad, que en le decurso de la vida, de la comunicación, del aprendizaje, se ha formado en el hombre tal conjunto (o sistema) de conocimientos más o menos generalizados y objetivados en la palabra, que gracias a ellos puede el hombre adquirir conciencia de lo que le rodea y de si mismo entrando en conocimiento de los fenómenos de la realidad a través de su correlación con los conocimientos aludidos.”

condiciona a estruturação da consciência individual. Rubinstein (1965) acrescenta que:

[...] o ter ou não consciência de uns determinados fenômenos e coisas depende da “força” destes últimos, significa admitir que o fato de ter (ou não ter) consciência de um fenômeno depende não somente do saber que permite entrar em conhecimento do objeto ou fenômeno dado, mas além disso, da atitude que este objeto ou fenômeno provoquem no sujeito. A isso se devem as interrelações contraditórias, profundas e, por sua vez, antagônicas que existem entre o ter consciência e a afetividade.⁸⁶ (RUBINSTEIN, 1965, p.377, tradução nossa, grifo do autor).

Na filosofia de Espinosa encontramos uma analogia quanto à interpretação que ele faz do termo “idéia”. Segundo ele *ser* idéia corresponde à natureza de nossa própria alma – “*a alma é idéia do corpo*” – e, portanto, prevê a existência da mente ou alma como força para ser idéia, como um *modo*. No caso do *ter* idéia, esta é concebida como um conceito que nossa mente forma – *ter idéia* de ou sobre alguma coisa e que traz, em si, um afeto, um desejo.

Mas, para além da caracterização cognoscitiva da consciência, é fundamental que se explique sua outra dimensão: a teleológica⁸⁷.

Na caracterização do ser-consciente humano Marx pressupõe sempre a *intencionalidade* do mesmo. A consciência é consciência de *algo*, tem uma orientação objetual. Por uma parte, a consciência aparece como “reprodução intelectual” da realidade, como *conhecimento* do mundo circundante, do homem nele, do sujeito material ativo mesmo [...] Por outro lado, a consciência aparece como a “produção espiritual” dos fins, dos ideais, as idéias e os valores que se realizam por meio da

⁸⁶ No original: “[...] el tener o no conciencia de unos determinados fenómenos y cosas depende de la “fuerza” de estos últimos, significa admitir que el hecho de tener (o no tener) conciencia de un fenómeno depende no sólo del saber que permite entrar en conocimiento del objeto o fenómeno dados, sino además, de la actitud que este objeto o fenómeno provoquen en el sujeto. A ello se deben las interrelaciones contradictorias, profundas y, a la vez, antagónicas que existen entre el tener conciencia y la afectividad.”

⁸⁷ Nos reportamos a Adolfo Sánchez Vázquez (2007, p. 221 – 225) na distinção dessas duas formas de expressão da atividade consciente: cognoscitiva e teleológica.

atividade.⁸⁸ (MÁRKUS, 1974a, p.35-36, tradução nossa, grifo do autor).

A intencionalidade, tanto quanto a cognição – enquanto traços constitutivos da consciência humana – têm seu fundamento no trabalho humano; o trabalho engendra o ser consciente porque tendo como princípio a objetividade, oferece ao homem a possibilidade de transformar os objetos reais em objetos ideais – idéias –, em conhecimento.

Essa dupla dimensão da consciência – conhecimento e intencionalidade – não é separável, ao contrário, uma comporta a outra, e ambas são o fundamento da atividade humana que, ao final, determina o *ser* homem, a sua humanidade.

A dimensão teleológica⁸⁹, ou de intencionalidade aponta para os fins e motivos, para o *vir-a-ser* da atividade humana. O que revela que a consciência humana não se faz, apenas, pelo conhecer, mas esse conhecimento inclui, necessariamente, uma transformação⁹⁰.

Para o materialismo histórico dialético a atividade humana – o trabalho – só acontece mediante a possibilidade de “[...] contraposição e comparação do *objetivo* enquanto imagem ideal da forma desejada do objeto com a coisa objetiva atualmente presente, percebida [...]” (MÁRKUS, 1974a, p.35, tradução nossa, grifo do autor), quando a atividade humana se converte em atividade dirigida e controlada por um fim.

⁸⁸ No original: “En la caracterización del ser-conciente humano Marx presupone siempre la *intencionalidad* del mismo. La conciencia es conciencia de *algo*, tiene una orientación objetual. Por una parte, la conciencia parece como ‘reproducción intelectual’ de la realidad, como *conocimiento* del mundo circundante, del hombre em él, del sujeto material activo mismo [...] Por otra parte, la conciencia aparece como la ‘producción espiritual’ de los fines, los ideales, las ideas y los valores que se realizan por medio de la actividad.”

⁸⁹ Teleologia significa “qualquer doutrina que identifica a presença de metas, fins ou objetivos últimos guiando a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres da realidade, finalismo.” (HOUAISS, 2007, p.2687).

⁹⁰ MÁRKUS cita uma passagem em que Marx – na sua obra máxima; *O capital* – expressa essa dimensão da consciência. Diz ele: “Ao final do processo de trabalho aparece um resultado que estava já presente ao princípio do mesmo na representação do trabalhador, ou seja, que estava já presente idealmente ao começo do trabalho. O trabalhador não se limita a atuar uma transformação do natural; ao mesmo tempo realiza no natural um fim por ele sabido, um fim que determina como lei o modo e o tipo de seu fazer e ao qual tem que subordinar sua vontade.” (MÁRKUS, 1974a, p.46, tradução nossa).

A possibilidade dessa relação entre indivíduo e realidade objetiva é o que determina, na consciência, como elementos subjetivos “os desejos humanos, os fins e as necessidades, o mundo interior emocional e intelectual do homem.” (MÁRKUS, 1974a, p.35, grifo nosso).

Vale ressaltar que os aspectos cognitivo e teleológico da consciência, mesmo operando em unidade, por si só, não produzem transformações na realidade social. A atividade consciente é de natureza teórica, faz parte do funcionamento psicológico do sujeito, mas como tal, não é uma atividade objetiva.

Por isso o empenho dos autores da abordagem Histórico-Cultural em assinalar que a unidade consciência – atividade é central na compreensão da natureza do psíquico. “Este princípio sustenta que o homem e seu psiquismo não somente se manifestam, mas que na realidade se formam na atividade, inicialmente na atividade prática.” (SHUARE, 1990, p.112, tradução nossa).

2.3.4. A subjetividade em Marx

Coerente com sua proposta de apreender a essência humana a partir da totalidade das relações econômicas, sociais e políticas que sustentam uma determinada forma de organização social – a sociedade capitalista – Marx analisa, nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* de 1844, o trabalho alienado.

Nessa obra, ele destaca a alienação como *atitude subjetiva*, que “[...] consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo, seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda, nos outros homens.” (SAVIANI, 2004, p.34). Muito embora, no trabalho alienado também se faça, necessariamente, presente o caráter objetivo – aquele que ao mesmo tempo em que produz e valoriza o mundo das mercadorias “humanizando-as”, “coisifica” os homens, produzindo o operário como mercadoria.

A preocupação de nos voltarmos para a temática da alienação num trabalho que toma como objeto os processos afetivos na

atividade do sujeito se sustenta no fato de que a produção social não produz apenas objetos, mas também necessidades e desejos para esses objetos.

Fundadas sobre a base econômica, as relações alienadas acontecem em diferentes espaços sociais nos quais o sujeito pratica sua atividade, determinando, assim, um tipo de conhecimento entre homem e mundo que traz a marca de um afeto, conformando sua consciência e, conseqüentemente, sua subjetividade.

Refletir sobre alienação, implica pensar no abismo existente, na sociedade capitalista contemporânea, entre o progresso alcançado pelo conjunto da sociedade – gênero humano – e a situação e o desenvolvimento de cada indivíduo em particular.

A mesma atividade que humaniza é também, e concretamente, uma forma de alienar, distanciar, degenerar ou ainda impossibilitar o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

O que acontece ao longo desse processo que inverte o sentido da humanização?

A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX, 1993, p.160, grifo do autor).

A alienação não se traduz, apenas, por um distanciamento entre trabalhador e produto do trabalho, mas também pela relação do trabalhador com sua própria atividade como alguma coisa estranha, que não lhe pertence, essa atividade passa a ser vivenciada como sofrimento, passividade, a força como impotência.

[...] a *própria* energia física e mental própria do trabalhador, a sua vida pessoal – e o que é a vida senão actividade? – como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence. Tal é a *auto-alienação*, em contraposição com a acima referida alienação da coisa. (MARX, 1993, p.163, grifo do autor).

Marx considera que se o homem não se reconhece no seu produto de trabalho, tanto quanto nas formas como desenvolve sua atividade de produção, por conseguinte essa alienação também se faz na relação do indivíduo para com o gênero humano. “Aliena do homem o próprio corpo, bem como a natureza externa, a sua vida intelectual, a sua *vida humana*.” (MARX, 1993, p.166, grifo do autor).

Esse estado de coisas se realiza sob determinadas condições histórico-sociais e o homem, neste processo de desumanização, ao perder o domínio sobre aquilo que ele mesmo construiu, passa da condição de sujeito à condição de objeto, desenvolvendo uma subjetividade cindida, deformada, assujeitada. Daí a compreensão do trabalho alienado como uma atividade que unilateraliza e deforma o indivíduo e que, portanto, é tão somente a aparência de uma atividade.

Esse conhecimento unilateral, que impede o sujeito de se apropriar da totalidade dos elementos que configuram a realidade humana e social na qual ele vive e pratica seu trabalho, acentua a distância entre os motivos que dão origem e a atividade que o mesmo desempenha – trabalho alienado – determinando efeitos/conhecimentos geradores de *afetos passivos*.

Assim posto, recorreremos à afirmação marxiana de que o homem é um ser social e, como tal, constitui suas idéias e seus modos de sentir a partir da materialidade. Se a essência humana é definida pelo conjunto das relações sociais, a subjetividade só pode ser pensada a partir da intersubjetividade (SAVIANI, 2004), o que significa que o indivíduo só poderá constituir-se homem e sujeito dos seus próprios atos, nas relações com os outros homens.

Contudo, tanto a Psicologia quanto a Educação vem demonstrando certa dificuldade na consideração das relações sociais no interior de suas concepções teórico-práticas. A Psicologia ao reduzir suas análises e intervenções ao âmbito do sujeito isolado, tem levado psicólogos e educadores a compreenderem o fenômeno psicológico a partir de uma idéia de *natureza humana* (BOCK, 2000).

Saviani (2004) traduz essa dificuldade demonstrando que, tanto a Psicologia quanto a educação escolar têm se preocupado mais com o *indivíduo empírico* e menos com o *indivíduo concreto*, o que reforça ainda mais uma visão subjetivista.

Esse modelo subjetivista traz implicações para a análise do afetivo, sobretudo porque o interpreta como um dado natural, descolado das relações concretas que o sujeito vivencia. Uma interpretação que reproduz rupturas características da psicologia tradicional desconsiderando a força das relações humanas na produção social da subjetividade de cada sujeito.

A possibilidade de explicar os processos psicológicos a partir da dialética subjetividade-intersubjetividade, posta pela filosofia marxiana, levou Vigotski (1995) a orientar seu olhar para os processos interpsicológicos, interpessoais, fundados sobre as relações que o sujeito estabelece com o “outro”.

Por esse caminho, o autor russo apresenta à Psicologia uma maneira de compreender a subjetividade humana que traz implicações relevantes para a educação escolar, já que os processos de ensino e de aprendizagem constituem-se, fundamentalmente, por meio de uma relação intersubjetiva.

Como um encontro de subjetividades, os processos de ensinar e de aprender caracterizam-se, essencialmente, por aquilo que cada um traz consigo como resultado da sua história de vida concreta.

Do ponto de vista da constituição da subjetividade, a intersubjetividade não pode ser considerada, simplesmente, como um intercâmbio, um momento de comunicação de um ser humano com outro, mas como uma possibilidade de ambos (re) estruturarem sua atividade psíquica, a qual funciona como um “filtro pessoal” por onde passa todo e qualquer dado novo da realidade que se apresente ao sujeito, já que a atividade psíquica, ao contrário do que se pensa, não é estanque, mas se transforma a cada contato com o “outro”, é fenômeno em movimento.

Assim sendo, a Psicologia Histórico-Cultural inaugura uma possibilidade de responder à conformação da subjetividade e, por conseqüência, aos modos como o afetivo nesta se constitui, analisando

a relação entre o interno e o externo por meio daquilo que se tem denominado reflexo psíquico da realidade.

CAPÍTULO 3 – Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do afetivo na atividade e consciência do sujeito

“[...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, em *toda idéia existe* em forma elaborada, *uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia.*” (VIGOTSKI, 2000a, p.16, grifo nosso).

Reiterando a unidade entre o psíquico e o fisiológico na perspectiva dialética, Vigotski (1991) recupera uma proposição de Espinosa quando este, criticando o pensamento cartesiano, afirma que a psique não é algo que repousa para além da natureza⁹¹, “*um Estado dentro de outro*”, mas sim uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada: nosso cérebro.

Dessa forma, o psiquismo nos aparece como a imagem, a idéia, enquanto atividade reflexa de um órgão material, que se expressa por meio do pensamento e das vivências emocionais. Essa atividade reflexa é o que constitui o elo essencial e necessário do sujeito com o mundo.

Conforme Leontiev (1978b, p.41, tradução nossa) “[...] no conceito de reflexo está contida a idéia de desenvolvimento, a idéia de que existem diferentes níveis e formas do mesmo.”

Avançar na compreensão de que o desenvolvimento afetivo se coloca numa relação direta com o desenvolvimento do psiquismo humano implica pensar o reflexo psíquico analisando-o como um sistema que funciona relacionando elementos biológicos, psicológicos e sociais e que tem nas categorias de consciência e atividade seu núcleo de sustentação e desenvolvimento.

⁹¹ Espinosa (2004) discute esse aspecto na Parte III da *Ética: Da origem e da natureza das afecções*, p.275-276.

3.1. O psiquismo como reflexo psíquico da realidade

O psiquismo compreende um substrato material, orgânico e natural como ponto de partida, ou seja, o desenvolvimento psicológico do sujeito principia por uma atividade psíquica que acontece em função do mundo exterior, respondendo a uma ação que este mundo exerce sobre o sujeito. Sendo assim, atividade psíquica é atividade reflexa.

Isto não significa conceber os fenômenos psíquicos como uma atividade determinada a partir do cérebro, de seu interior, de sua estrutura celular, mas como uma atividade de resposta à influência que o meio externo exerce sobre o cérebro do sujeito. “O cérebro é somente o *órgão* da atividade psíquica, mas não sua *fonte*.” (RUBINSTEIN, 1965, p.13, tradução nossa, grifo do autor).

Segundo Rubinstein (1965), a atividade psíquica assim compreendida tem valor cognoscitivo, contudo se todo processo psíquico tem um aspecto cognoscitivo, não se reduz a ele. Diz esse autor que:

Como regra geral, o objeto refletido nos fenômenos psíquicos *afeta as necessidades e interesses dos indivíduos*, o que provoca nele uma determinada atitude emocional e volitiva (anseios, desejos, sentimentos). Todo ato psíquico concreto, toda “unidade” de consciência compreende ambos componentes: um intelectual ou cognoscitivo, e outro afetivo [...] (no sentido da filosofia clássica do século XVII, por exemplo, na de Spinoza) [...]. No entanto, é precisamente no aspecto cognoscitivo do processo psíquico onde se manifesta com singular relevo a conexão dos fenômenos psíquicos com o mundo objetivo.⁹² (RUBINSTEIN, 1965, p.14, tradução e grifo nosso).

Esta citação reforça algumas proposições já anunciadas neste estudo – quanto à participação dos processos afetivos na

⁹² No original: “Como regla general, el objeto reflejado en los fenómenos psíquicos afecta a las necesidades y a los intereses del individuo por lo que provoca en él una determinada actitud emocional y volitiva (anhelos, sentimientos). Todo acto psíquico concreto, toda ‘unidad’ de conciencia comprende ambos componentes: uno intelectual o cognoscitivo, y outro afectivo [...] (en el sentido de la filosofía clásica del siglo XVII, por ejemplo en la de Spinoza) [...] Sin embargo, es precisamente en el aspecto cognoscitivo del proceso psíquico donde se manifiesta con singular relieve la conexión de los fenómenos psíquicos con el mundo objetivo.”

constituição do conhecimento humano – e retoma algumas das idéias presentes na filosofia de Espinosa sobre o afeto como um *modo de pensamento não representativo* do real, que se vincula ao objeto de conhecimento não pela apreensão das suas propriedades objetivas, mas fundamentalmente, no que diz respeito à variação da potência para a ação. Smírnov et. al. (1961) segue na mesma direção de análise, afirmando que:

As emoções e os sentimentos não são, como as funções cognoscitivas, o reflexo mesmo dos objetos e fenômenos reais, mas que são o reflexo da *relação que existe entre eles, as necessidades e os motivos de atividade do sujeito*. Nem todo objeto ou fenômeno real motiva uma atitude emocional para com ele: muito do que se percebe é indiferente.⁹³ (SMÍRNOV et al., 1961, p.355, tradução e grifos nossos).

É certo que na base do reflexo psíquico da realidade está um sujeito que reflete essa realidade a partir de um órgão material e, portanto, os sentimentos ou mesmo os pensamentos do homem surgem na atividade do cérebro, “[...] porém quem ama e odeia, quem entra em conhecimento do mundo e o modifica, é o homem, não é seu cérebro.” (RUBINSTEIN, 1965, p.15, tradução nossa).

Essas afirmações contemplam a unidade entre o psíquico e o fisiológico na constituição do reflexo subjetivo da realidade e também apontam para o lugar do afetivo no seu processo de constituição, mas acrescentam uma necessidade: explicitar como se dá a relação do sujeito com o objeto do conhecimento para a teoria Histórico-Cultural.

3.1.1. A relação sujeito-objeto

O materialismo histórico dialético parte, antes de tudo, da teoria do reflexo reconhecendo o fato de que as idéias do sujeito refletem os objetos da realidade, ou seja, no conceito de reflexo está o

⁹³ No original: “Las emociones y los sentimientos no son, como las funciones cognoscitivas, el reflejo mismo de los objetos y fenómenos reales, sino que son el reflejo de la relación que hay entre ellos, las necesidades y los motivos de actividad del sujeto. No todo objeto o fenómeno real motiva una actitud emocional hacia él: mucho de lo que se percibe es indiferente.”

pressuposto da existência das coisas, processos e fenômenos da realidade objetiva fora e independentemente da consciência humana, que é refletida de modo criativo pelo sujeito no momento do conhecimento.

Daí o pressuposto, e uma das definições mais gerais, do pensamento como “[...] *o reflexo da realidade sob a forma de abstrações*. O pensamento é um *modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem*.” (KOPNIN, 1978, p.121, grifo do autor).

Disso resulta que o processo de conhecimento não é uma atividade puramente subjetiva, dissociada da realidade concreta, mas nele – conhecimento – está posta a correlação entre o subjetivo e o objetivo. O pensamento é a expressão da unidade entre o sujeito e a realidade, porque dele resulta uma imagem subjetiva do mundo objetivo.

Segundo Kopnin (1978), a subjetividade do pensamento significa que este pertence ao homem enquanto sujeito e, como tal, a representação que este mesmo sujeito faz dos objetos da realidade depende das suas condições concretas de vida.

O caráter da imagem cognitiva depende de muitas circunstâncias. A forma de existência do objeto no pensamento depende do sujeito, da posição do homem na sociedade. (KOPNIN, 1978, p.127).

Também é preciso dizer que na relação sujeito-objeto há uma contradição que se manifesta pelo movimento do pensamento. Aliás, o próprio pensamento é expressão dessa contradição, pois aquilo que se caracteriza como o subjetivo do pensamento – que sintetiza os modos como o sujeito se apropria do objeto –, denota apenas uma parte da totalidade do objeto, portanto tem caráter unilateral, de parcialidade, ou seja, o sujeito não consegue apreender de uma só vez todo o conteúdo do objeto.

Contudo, a superação dessa subjetividade tendo em vista a apreensão do objeto na sua totalidade, só se efetiva por meio da subjetividade do sujeito. Do que poderíamos concluir que essas “[...] contradições surgem no pensamento a partir da contradição entre

sujeito e objeto.” (KOPNIN, 1978, p.182) que, definitivamente, não pode ser superada, já que é a premissa que movimenta a atividade do sujeito.

Essa contradição que sustenta a relação entre sujeito e objeto é pressuposto para o desenvolvimento da sua atividade no mundo, e condição para o sujeito refletir cognitivamente e afetivamente suas próprias experiências. “*As emoções e os sentimentos são uma das formas em que o mundo real se reflete no homem.*” (SMÍRNOV et al., 1961, p.355, tradução nossa, grifo do autor).

Inserida na relação sujeito-objeto – fundamento da imagem psíquica –, estão algumas explicações acerca das funções psíquicas elementares e do papel que o contexto social desempenha na superação dessas visando o desenvolvimento daquelas outras funções denominadas superiores por Vigotski. Entendemos que esse seja um percurso necessário para se compreender os processos afetivos na atividade do sujeito a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

3.1.2. O caráter mediado do desenvolvimento cultural: as funções psicológicas superiores

Num trabalho publicado em 1931, Vigotski (1995) se propõe a analisar a *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, destacando a gênese e a estrutura das mesmas e inaugurando, assim, a possibilidade de uma nova maneira de pensar o afetivo no desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo esse autor (1995):

[...] a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão

radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda.⁹⁴ (VYGOTSKI, 1995, p.12, tradução nossa).

As funções psíquicas elementares são, por excelência, um produto essencialmente biológico, naturais, consistem em respostas imediatas que o organismo disponibiliza na sua relação com o real, conseqüentemente são não-conscientes e involuntárias. Vigotski (1995) menciona o comportamento reflexo incondicionado, a memória natural, a atenção e percepção involuntárias e as emoções como exemplos desse tipo de funcionamento psíquico.

É importante dizer que as funções psicológicas superiores não resultam natural e espontaneamente das elementares, mas possuem qualidades específicas e, uma vez que se assentam sobre o substrato das elementares, o que ocorre, portanto, é um processo de transmutação em que as funções psíquicas deixam de operar num nível elementar e atingem um grau superior ao serem incorporadas, alterando, assim, a natureza e a qualidade do funcionamento psicológico do sujeito.

O que está posto é o reconhecimento da base natural das formas culturais de comportamento, explicado a partir do método empregado por Vigotski e que nos ajuda a responder sobre a indissociação entre as esferas biológicas e psicológicas na leitura do comportamento afetivo-emocional do sujeito.

Em outro artigo publicado em 1930 – *Sobre os sistemas psicológicos* – Vigotski (1991), destaca o pensamento de Espinosa, afirmando que:

O desenvolvimento histórico dos afetos ou as emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se tenham produzido e surgem uma nova ordem e novas conexões. Temos dito que, como expressava acertadamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo

⁹⁴ No original: “[...] la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errônea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en lo desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errônea de la naturaleza de los fenómenos que estudia.”

[...] nossos afetos atuam em um complicado sistema com nossos conceitos [...] esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos, apesar de que nele fica, sem dúvida, um certo *radical biológico*, em virtude do qual surge esta emoção. Por conseguinte, as *emoções complexas* aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que tem lugar no transcurso do processo evolutivo das emoções.⁹⁵ (VYGOTSKI, 1991, p.87, tradução e grifo nosso).

Desta citação, cumpre-nos assinalar dois aspectos importantes para a análise que vimos desenvolvendo.

Primeiramente, Vigotski é pontual ao mencionar que as *emoções complexas* – sentimentos – só aparecem no transcurso da vida histórica, portanto são dependentes do desenvolvimento cultural do sujeito e, nesse caso, estariam situadas no campo das funções psicológicas superiores, dado que é reforçado pelo autor quando afirma que *guardam um certo radical biológico*.

Portanto, a conversão de uma emoção, enquanto função psíquica elementar, em função psicológica superior altera qualitativamente a primeira, mas esta não deixa de existir, apenas sobrevive como dimensão oculta no funcionamento psicológico do sujeito.

O segundo aspecto que emerge da citação acima, diz respeito à indissociabilidade entre as diferentes funções psicológicas ou, dito de outro modo, as emoções estão inseridas numa complexa trama conceitual, o que faz com que elas sofram alterações qualitativas em função do desenvolvimento de outras funções psicológicas, essa interconexão aponta para o fato de que a ampliação do conhecimento que possamos ter sobre elas e sobre a realidade, portanto, a presença

⁹⁵ No original: “El desarrollo histórico de los afectos o las emociones consiste fundamentalmente em que se alteran las conexiones iniciales em que se han producido y surgen un nuevo orden y nuevas conexiones. Hemos dicho que, como expresaba acertadamente Spinoza, el conocimiento de nuestro afecto altera este, transformándolo de um estado pasivo em outro activo [...] nuestros afectos actúan en un complicado sistema con nuestros conceptos [...] esse sentimiento es histórico, que de hecho se altera en medios ideológicos y psicológicos distintos, a pesar de que en él queda indudablemente cierto radical biológico, en virtud del cual surge esta emoción. Por conseguinte, as emociones complexas aparecen sólo históricamente y son la combinación de relaciones que surgen a consecuencia de la vida histórica, combinación que tiene lugar en el transcurso del proceso evolutivo de las emociones.”

de elementos mediadores é fundamental na promoção a um funcionamento psicológico superior.

Tal colocação se desdobra em outras duas considerações essenciais no que tange à concepção de psiquismo humano para a Psicologia Histórico-Cultural: seu caráter sistêmico e a impossibilidade de dissociar afetivo e cognitivo nesse processo de constituição.

O caráter sistêmico que distingue o psiquismo humano é explicado por Lúria (apud MARTINS, 2007) a partir do seu conceito de processos mentais superiores como funções sistêmicas. Isso significa que tais processos não podem ser considerados “funções isoladas”, ou mesmo uma “faculdade” específica de uma porção determinada do cérebro, mas caracterizam-se, fundamentalmente, por uma estrutura denominada “*sistema interfuncional complexo*”.

Nessa mesma direção surgem estudos de Vygotsky e Luria (1996) que, analisando a história do desenvolvimento da criança, dispõem sobre o desenvolvimento desses outros processos mentais, denominados formas culturais de comportamento.

Segundo os autores, o desenvolvimento tem início com as funções mais primitivas (inatas), mas é a partir da influência e da força exercida pelas condições externas, que o processo natural se converte em “processo cultural”, muito mais complexo.

[...] os processos neuropsicológicos, enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a construir-se segundo um sistema inteiramente novo. De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultado de uma influência cultural e como efeito de uma série de condições – antes de mais nada, como resultado de interação ativa com o meio ambiente. (Vygotsky e Luria, 1996, p. 219).

Portanto, a relação sujeito-objeto é a base sobre a qual se constitui o reflexo psíquico da realidade e os mediadores sociais exercem papel determinante na constituição das funções psicológicas superiores que, na verdade só se concretizam por meio da atividade social do sujeito.

Daí nossa preocupação em apontar para o papel da educação escolar, como mediadora, na superação dessas formas primitivas de comportamento em direção às formas mais sofisticadas e complexas de apropriação dos objetos culturais⁹⁶.

Tratar o reflexo psíquico como efeito da relação sujeito-objeto, traz consigo a impossibilidade da imagem subjetiva de um dado objeto sem que este se coloque como *objeto* para um dado *sujeito*. É nessa complexa trama que se dá o processo de apropriação-objetivação pelo sujeito – caracterizando o desenvolvimento do seu pensamento – e que se constituem as funções cognitivas e as funções afetivas.

A distinção dessas funções psicológicas no psiquismo permite concluir que as funções cognitivas constroem a imagem subjetiva do objeto em sua concretude e as funções afetivas, igualmente, cumprem a representação da imagem do objeto, porém constroem a imagem da *relação do sujeito com aquele objeto*. Portanto, o pensamento e os sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo homem na sua relação com o mundo.

A unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos. (MARTINS, 2007, p.129).

Do que foi exposto, cabe ainda advertir para a impossibilidade de dissociar funções psicológicas e subjetividade. Conforme Martins (2007):

Valendo para todas as funções, tenhamos claro que não é a atenção que atenta, o pensamento que pensa, o sentimento que sente, e etc., quem atenta, pensa, sente, e etc., é a pessoa, representada pela particularização de sua existência histórico-social denominada personalidade. (MARTINS, 2007, p.129).

⁹⁶ Acrescentamos que esse aspecto será aprofundado na parte II desse estudo que trata das Implicações Educacionais.

Num outro artigo escrito em 1932⁹⁷ - *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator* –, Vigotski se volta ao campo das investigações que reforçam o ponto de vista histórico-cultural das emoções. Diz o autor:

A psicologia ensina que as emoções não são uma exceção diferente de outras manifestações da nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que inicialmente são dadas em virtude da organização biológica da mente. No processo da vida social, os sentimentos se desenvolvem e antigas conexões se desintegram; emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas desenvolvem-se, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior surgem dentro das quais dominam leis e padrões especiais, interdependentes, formas especiais de conexão e movimento.⁹⁸ (VIGOTSKY, 1987b, p.244, tradução nossa).

Na tentativa de operar com conceitos que expliquem o desenvolvimento do psiquismo humano como um sistema funcional, por meio do qual os processos psicológicos são constituídos, tendo por base um fundamento biológico e um social e que, ao mesmo tempo, deles se diferencia, aponta para o caráter mediado desses processos.

Nesse caso, a categoria mediação se coloca para a teoria vigotskiana como um pressuposto norteador de todo seu edifício teórico e metodológico, confirmando o esforço de Vigotski em demonstrar, por meio das categorias da dialética, o desenvolvimento psicológico do sujeito.

Inicia sua tarefa distinguindo o que seja a análise para a psicologia descritiva que, numa perspectiva fenomenológica, descreve o

⁹⁷ Esse texto, escrito em 1932 e publicado em 1936 no livro de YAKOBSON, P. M. *Psychology of the Stage Feelings of the Actor*, Moscow, 1936, pp. 197-211. [Psicologia dos sentimentos cênicos do ator], faz parte do conjunto de textos que compõem o sexto volume das obras escolhidas do autor, VYGOTSKII. L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Scientific Legacy, traduzido por Marie J. Hall., New York, 1987.

⁹⁸ No original: "Psychology teaches that emotions are not an exception different from other manifestations of our mental life. Like all other mental functions, emotions do not remain in the connection in which they are given initially by virtue of the biological organization of the mind. In the process of social life, feelings develop and former connections disintegrate; emotions appear in new relations with other elements of mental life, new systems develop, new alloys of mental functions and unities of a higher order appear within which special patterns, interdependencies, special forms of connection and movement are dominant."

objeto, mas não explica genética e experimentalmente o processo – tarefa da psicologia explicativa. Ele argumenta que o objetivo que se coloca para a Psicologia não é analisar a forma superior de conduta como um objeto, um produto, mas como um processo, ou seja, estudá-la *em movimento*. Segundo o autor:

A análise fenomenológica ou descritiva toma o fenômeno tal como é externamente e supõe com toda ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide com o nexos real, dinâmico-causal que constitui sua base. A análise genético-condicional se inicia pondo de manifesto as relações efetivas que se ocultam por trás da aparência externa de algum processo [...] Entendemos por análise genética a descoberta da gênese do fenômeno, sua base dinâmico-causal.⁹⁹ (VYGOTSKI, 1995, p.103, tradução nossa).

Analisando a estrutura das funções psicológicas superiores, Vigotski reitera sua disposição de pensar a mediação como um *processo*, segundo ele o fenômeno psicológico só existe pelas mediações, o que significa dizer que o homem constrói suas formas de ação, realiza suas atividades com o emprego de meios artificiais de pensamento, com a utilização de signos. “[...] *na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo.*” (VYGOTSKI, 1995, p.123, tradução nossa, grifo do autor).

Mas o que são signos?

A questão do signo na teoria vigotskiana aparece no esteio do tratamento dispensado à mediação e o conceito de mediação é uma das apropriações mais decisivas que Vigotski faz do pensamento marxiano.

Assim, podemos entender que os signos se originam da necessidade de operar sobre a natureza, seres ou objetos. À medida que o homem cria instrumentos psicológicos e os estrutura para agir e

⁹⁹ No original: “El análisis fenomenológico o descriptivo toma el fenómeno tal como es externamente y supone con toda ingenuidad que el aspecto exterior o la apariencia del objeto coincide con el nexos real, dinámico-causal que constituye su base. El análisis genético-condicional se inicia poniendo de manifesto las relaciones efectivas que se ocultan tras la apariencia externa de algún proceso [...] Entendemos por análisis genético el descubrimiento de la génesis del fenómeno, su base dinámico-causal.”

controlar o “outro”, ele acaba utilizando-os para atuar sobre si mesmo, controlando seus próprios processos psicológicos.

É no desenvolvimento dessa idéia que Vigotski propõe, então, o desenvolvimento do psiquismo – processos intrapsíquicos – como internalização, por meio dos signos, dos processos interpsíquicos. Como criações artificiais, convencionais, de natureza social, os signos funcionam como um meio auxiliar para *o domínio da sua própria conduta*.

O que devemos entender como *domínio da própria conduta*? (VYGOTSKI, 1995, p.126)

Essa categoria proposta por Vigotski recupera um conceito do pensamento espinosista. Na base daquilo que o filósofo denominou como “*causa adequada*” está o conhecimento das leis e princípios dos fenômenos que nos afetam, somos *causa adequada* na ação porque nela somos *causa interna necessária*, estamos no controle de tudo o que fazemos, sentimos e pensamos. A isso podemos aproximar o que é proposto por Vigotski (1995) como *o domínio da própria conduta*.

Segundo o próprio Vigotski, a psicologia tradicional, por não alcançar a essência das formas superiores de conduta, recorria a uma interpretação espiritualista do problema da vontade, sustentando a idéia de que *forças psíquicas* influem sobre o cérebro e através do cérebro sobre todo o corpo. Essa interpretação é um retorno à proposição cartesiana da relação corpo-alma, situando a categoria vontade como uma faculdade específica da alma humana.

Vigotski (1995), em seu texto de 1931 – *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, que se encontra no volume III das *Obras Escolhidas* do autor – recupera o princípio da gênese natural do desenvolvimento cultural aplicando ao autodomínio da conduta o mesmo teor explicativo das demais funções superiores.

Para isso, ele explica que as funções elementares que têm na sua origem um pressuposto natural sofrem a ação de meios/instrumentos – signos mediadores – artificiais que as transformam em funções superiores; tal como o domínio de uns e outros processos da natureza, o domínio da própria conduta segue uma lei

básica que rege esses fenômenos. Essa lei básica da conduta é, segundo Vigotski, a *lei estímulo-resposta* (VYGOTSKI, 1995).

Para Vigotski, dominar o próprio comportamento implica dominar os estímulos que afetam o sujeito, os quais orientam sua resposta. Dessa forma, o domínio da nossa conduta não se faz senão através de uma outra forma de estimulação, por meio de estímulos auxiliares. O signo, portanto, inaugura uma nova forma de comportamento.

[...] o homem, na etapa superior de seu desenvolvimento, chega a dominar sua própria conduta, subordina a seu poder as próprias reações. Do mesmo modo que subordina as ações das forças externas da natureza, subordina também os processos de sua própria conduta com base nas leis naturais de tal comportamento. Como as leis naturais do comportamento se embasam nas leis de estímulo-reação, resulta impossível dominar a reação enquanto não se domine o estímulo. A criança, por conseguinte, domina sua conduta sempre que domine o sistema de estímulos que é sua chave.¹⁰⁰ (VYGOTSKI, 1995, p.159, tradução nossa).

Sendo assim, *o domínio da conduta é um processo mediado* que se realiza sempre através de certos estímulos auxiliares (VYGOTSKY, p.127).

O princípio da mediação na teoria vigotskiana sustenta o conceito de desenvolvimento cultural, que se dá a partir do emprego de instrumentos e signos. Esses últimos advêm sempre de uma situação social, de uma utilização social que é inaugurada, primeiramente, como forma de comunicação e só num segundo momento passa a se constituir num recurso auxiliar – mediador – para o controle do comportamento do próprio sujeito.

Da explicação desse processo, Vigotski (1995) formula a *lei genética geral do desenvolvimento cultural* do seguinte modo:

¹⁰⁰ No original: “[...] el hombre, en la etapa superior de su desarrollo, llega a dominar su propia conducta, subordina a su poder las propias reacciones. Lo mismo que subordina las acciones de las fuerzas externas de la naturaleza, subordina también los procesos de su propia conducta en base de las leyes naturales de tal comportamiento. Como las leyes naturales del comportamiento se basan en las leyes del estímulo-reacción, resulta imposible dominar la reacción mientras no se domine el estímulo. El niño, por consiguiente, domina su conducta siempre que domine el sistema de los estímulos que es su llave.”

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, no princípio entre os homens como categoria *interpsíquica* e logo depois no interior da criança como categoria *intrapsíquica* [...] Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, porém, a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.¹⁰¹ (VYGOTSKI, 1995, p.150, tradução e grifo nosso).

Essa lei re-apresenta, na teoria vigotskiana, a essência da concepção materialista sobre a natureza social do homem anunciada por Marx na sua afirmação de que “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” (MARX, 2002, p.23).

3.1.3. A vontade e o desejo ou o problema da unidade afetivo-cognitivo na consciência e atividade do sujeito

Vigotski em seu livro *Psicologia del Arte* (1972) buscou responder a questão sobre como o psiquismo humano reage a obra de arte. Para comentar este processo, o autor:

Se mostra contrário a reduzir a arte a sua função propriamente cognoscitiva, gnoseológica. Se a arte exerce efetivamente uma função cognoscitiva, se trata de uma função de conhecimento peculiar, realizada por procedimentos peculiares, e não unicamente de um conhecimento de imagens. A utilização da imagem, do símbolo, não cria por si mesma a obra de arte. O “pictográfico” e o artístico são fenômenos muito distintos.¹⁰² (LEONTIEV, 1972, p.09, tradução nossa).

¹⁰¹ No original: “[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica [...] Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas.”

¹⁰² No original: “Se muestra contrario a reducir el arte a su función propriamente cognoscitiva, gnoseológica. Si el arte ejerce efectivamente una función cognoscitiva, se trata de una función de conocimiento peculiar, realizada por procedimientos peculiares, y no únicamente de un conocimiento de imágenes. La utilización de la imagen, del símbolo, no crea por si misma la obra de arte. Lo ‘pictográfico’ y lo artístico son fenómenos muy disinttos.”

Do mesmo modo ele também recusa a idéia de que a especificidade da arte seja a expressão de vivências emocionais e/ou a transmissão de sentimentos daquele que cria a obra artística, o que apoiaria a *teoria do contágio*.

[...] a arte “trabalha” com sentimentos humanos e a obra artística encarna em si este trabalho. Os sentimentos, emoções, paixões, formam parte do conteúdo da obra de arte, porém nela se *transformam*. Assim como um procedimento artístico provoca a metamorfose do material da obra, pode provocar assim mesmo a metamorfose dos sentimentos. O significado desta metamorfose dos sentimentos consiste, segundo Vigotski, em que estes se elevam sobre os sentimentos individuais, se generalizam e se tornam sociais.¹⁰³ (LEONTIEV, 1972, p.09, tradução nossa, grifo do autor).

Leontiev (1972) conclui o pensamento de Vigotski recuperando a tese marxiana de que a “[...] a atividade humana não se evapora, não desaparece em seu produto; simplesmente passa da forma de movimento à forma de existência ou objetividade.” (LEONTIEV, 1972, p.10, tradução nossa).

Segundo Vigotski (apud LEONTIEV, 1972), quando se opera a análise da estrutura de uma obra de arte, freqüentemente ela aparece em nossa consciência como uma análise da forma, separada do *conteúdo ativo*, seu verdadeiro conteúdo – que aqui não se refere ao material de que é feita a obra – “[...] aquele que determina o caráter específico da vivência estética que provoca.” (LEONTIEV, 1972, p.10, tradução nossa).

Esses apontamentos, ao lado da explicação que Vigotski oferece ao afetivo como *conteúdo ativo* presente nas produções artísticas, faz emergir do seu pensamento alguns elementos já suscitados por Espinosa e Marx e que merecem ser retomados na

¹⁰³ No original: “[...] el arte ‘trabaja’ con sentimientos humanos y la obra artística encarna em si este trabajo. Los sentimientos, emociones, pasiones, forman parte del contenido de la obra de arte, pero em ella se *transforman*. Al igual que um procedimiento artístico provoca la metamorfosis del material de la obra, puede provocar asimismo la metamorfosis de los sentimientos. El significado de esta metamorfosis de los sentimientos consiste, según Vigotski, en que éstos se elevan sobre los sentimientos individuales, se generalizan y se tornan sociales.”

análise da relação entre o afetivo e o cognitivo na constituição da consciência.

Nos referimos ao problema da vontade e do desejo, bem como a explicação que a Escola de Vigotski, por meio da psicologia de Leontiev (1978b), oferece às categorias de significado e sentido que conformam a materialidade dos processos afetivos na consciência do sujeito.

Em sua teoria, Espinosa esforçou-se por distinguir vontade e desejo, associando vontade à *atividade da alma de pensar o objeto*¹⁰⁴, ou seja, para ele a vontade deriva, necessariamente, do conhecimento que temos sobre os objetos e fenômenos que nos afetam. Vigotski (1995), citando Espinosa, confirma essa idéia de que “[...] nossa vontade não é livre, mas que depende de motivos externos.” (p.287, tradução nossa). Nesse caso:

[...] o livre-arbítrio não consiste em estar livre dos motivos, mas consiste em que a criança toma consciência da situação, toma consciência da necessidade de eleger, que o motivo se impõe e que sua liberdade no caso dado, como disse a definição filosófica, é uma necessidade gnoseológica.¹⁰⁵ (VYGOTSKI, 1995, p.289, tradução nossa).

A vontade está, portanto, direta e necessariamente ligada à qualidade-quantidade das mediações concretas que operam no sujeito e por meio dele e que caracterizam a constituição histórica do seu psiquismo.

Se a vontade relaciona-se ao conhecimento, ao pensamento, como *uma potência para afirmar e para negar* (ESPINOSA, 2004), é indispensável pensar a vontade na relação que esta mantém com os objetos.

¹⁰⁴ “A vontade não pode ser chamada causa livre, mas somente causa necessária.” (ESPINOSA, 2004, p.190, parte I, prop. XXXII, grifo do autor).

“Por conseguinte, seja qual for o modo por que se conceba a vontade, a saber, como finita ou infinita, ela carece de uma causa pela qual seja determinada a existir e a agir.” (ESPINOSA, 2004, p.190, I, prop. XXXII, p.190, demonstração).

¹⁰⁵ No original: “[...] el libre albedrío no consiste en estar libre de los motivos, sino que consiste en que el niño toma conciencia de la situación, toma conciencia de la necesidad de elegir, que el motivo se lo impone y que su libertad en el caso dado, como dice la definición filosófica, es una necesidad gnoseológica.”

Voltemos a Marx.

As emoções – a paixão – constituem a capacidade essencial do homem ativamente voltada para o seu objeto (MARX, 1993). Do ponto de vista de Heller, isso significa “a orientação-para-o-objeto-do-afeto, ou o fato de que só podemos compreender o afeto (e também o motivo) no contexto da relação entre sujeito e objeto” (HELLER, 1983, p.36).

Se nos foi possível determinar o terreno da vontade a partir das relações que o sujeito estabelece com as objetivações humanas, cabe-nos agora reforçar a distinção entre vontade e desejo na concepção espinosista, pois para nos inclinarmos ou desejarmos alguma coisa, temos que conhecê-la¹⁰⁶. “Não pode existir desejo sem objeto (mesmo que este seja apenas um objeto ideal)” (HELLER, 1983, p.39).

A vontade pode ser entendida, a partir da teoria de Espinosa, como “o primeiro estágio de um unificado processo orgânico do qual a ação exterior é a conclusão” (DURANT, 2000, p.179), ou ainda, pode ser considerada uma idéia que permanece por mais tempo na consciência antes de passar à ação.

Diferentemente, para esta teoria, o desejo é uma força impulsiva que determina a duração de uma idéia – ou vontade – na consciência do sujeito. Tendo já referido o desejo como a “própria essência do homem”¹⁰⁷, segundo Espinosa é por meio do desejo que o homem se esforça ou não para realizar as coisas que preservem o seu ser. Nesse caso, “*o desejo determina o pensamento e a ação*” (DURANT, 2000, p.179, grifo nosso).

Para distinguir esses dois conceitos, nos apoiamos na idéia de que, se existe um modo de pensamento representativo – que trata das qualidades objetivas e inerentes aos objetos – existe também um modo de pensamento não-representativo, indicativo da variação das potências de agir e pensar provocadas no sujeito.

¹⁰⁶ “Os modos de pensar como o amor, o desejo ou qualquer outro sentimento da alma, qualquer que seja o nome por que é designado, não podem existir num indivíduo senão enquanto se verifica nesse mesmo indivíduo uma idéia da coisa amada, desejada, etc. Mas uma idéia pode existir sem que exista qualquer outro modo de pensar.” (ESPINOSA, *Ética*, parte II, p.224).

¹⁰⁷ *Ética*, parte IV, prop. XVIII, demonstração, p.355.

Mas, como esses modos de pensar revelam a unidade do afetivo e do cognitivo na constituição da consciência?

A consciência surge a partir da vivência e/ou experiência pelo sujeito de uma afecção (*affectio*), que é a ação de um objeto qualquer sobre o seu corpo.

Assim, se uma afecção representa as ações dos outros corpos e idéias sobre nós determinando a possibilidade do conhecimento, e se a consciência é, por definição, um *sistema de conhecimentos*¹⁰⁸, o nível de consciência do sujeito dependerá das afecções ou de como o sujeito é afetado e percebe os objetos, porém “[...] as idéias não são os únicos modos de pensar; o *conatus* e suas diversas determinações ou afetos são também, na alma, modos de pensar...” (DELEUZE, 2002, p.66).

Afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza – e por isso reporta a sensibilidade, sensações – ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado.

[...] ora nós só temos consciência deles na medida em que as idéias de afecções determinam precisamente o *conatus*. Então o afeto que daí decorre goza por sua vez da propriedade de se refletir; do mesmo modo que a idéia que o determina. Eis por que Espinosa define o desejo como o *conatus* tornado consciente, sendo a afecção a *causa* dessa consciência. (DELEUZE, 2002, p.66, grifo do autor).

Quando o sujeito experiencia uma afecção, essa vivência provoca uma alteração da sua potência de pensar e agir ou uma variação no seu esforço (*conatus*) comprovando que cada objeto nos exige alguma ação, pois provoca, excita, atualiza alguma reação que se manifesta diferentemente segundo os objetos encontrados.

Os afetos-sentimentos (*affectus*) são exatamente as figuras que o *conatus* assume quando é determinado a

¹⁰⁸ Deleuze ao explicar os principais conceitos da *Ética* aplica à categoria consciência as características de Reflexão: segundo a qual a consciência não é propriedade moral do sujeito, mas a propriedade física da idéia; reflexão da idéia no espírito e Correlação, segundo a qual a relação da consciência com a idéia de que é consciência é a mesma da relação da idéia com o objeto de que é conhecimento. (DELEUZE, 2002, p.65).

fazer isto ou aquilo, por uma afecção (*affectio*) que lhe sobrevém. Estas afecções que determinam o *conatus* são a causa de consciência. (DELEUZE, 2002, p.105, grifo do autor).

Esse afeto se coloca numa relação direta com aquilo que Espinosa denominou como *realidade formal do objeto*, ou o quanto aquele objeto preenche, no sujeito, seu poder de ser afetado, ou ainda o quanto aquele objeto/fenômeno/idéia responde ou não aos seus motivos.

Na psicologia soviética, é Leontiev (1978b) quem discute as categorias de significado e sentido como conteúdos da consciência.

Os significados sociais estabelecem o grau de conhecimento objetivo que o sujeito pode vir a conquistar e que representa o conteúdo das objetivações humanas, já que é uma construção coletiva, comum a um tempo e, portanto, histórica.

[...] os significados levam uma vida dual. São produzidos pela sociedade e possuem sua própria história no desenvolvimento da linguagem, no desenvolvimento das formas de consciência social [...] Nesta sua existência objetiva se subordinam às leis histórico-sociais e por sua vez, à lógica interna de seu próprio desenvolvimento.¹⁰⁹ (LEONTIEV, 1978b, p.116, tradução nossa).

Esses elementos caracterizam a universalidade da vida dos significados, seu aspecto lógico. Mas existe um outro movimento, que sinaliza o funcionamento dos significados na atividade e consciência dos indivíduos concretos e que, conforme Leontiev (1978b) é somente mediante tais processos que os significados passam a existir para o sujeito. Estamos falando do sentido pessoal que uma dada significação adquire a partir da vivência do sujeito.

É preciso dizer que, mesmo nessa dimensão individual, os significados não perdem sua natureza social, sua objetividade. Todavia, quando passam a operar psicologicamente, ou seja, no sistema da

¹⁰⁹ No original: “[...] los significados llevan una vida dual. Son producidos por la sociedad y poseen su propia historia en el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de las formas de la conciencia social [...] En ésta su existencia objetiva se subordinan a las leyes histórico-sociales y a la vez, a la lógica interna de su propio desarrollo.

consciência do sujeito, os significados não existem de outro modo que não seja realizando uns e outros sentidos (LEONTIEV, 1978b, p.120, tradução nossa).

Um fato destacado por Leontiev (1978b) quanto ao movimento dos significados na consciência dos indivíduos consiste na sua *parcialidade*. “*O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana*” (LEONTIEV, 1978b, p.120, tradução nossa, grifos do original).

Outro aspecto assinalado por Leontiev (1978b) – e destacado pelo próprio Vigotski – é que o sentido cria “*esse plano oculto da consciência*” (idem, p.120) que costuma ser, erroneamente, interpretado em Psicologia não como formado na e pela atividade do sujeito, mas como expressão de forças internas, inerentes ao sujeito, ou ainda, como se no sentido pessoal se conectasse a esfera dos processos cognitivos e a esfera da afetividade, uma sobreposição. Um retorno ao pensamento cartesiano.

A vivência ou aquilo que o sujeito experiencia, o que atravessa sua existência objetiva – transformando significados sociais em sentidos pessoais – constitui sua atividade. É por meio dessa atividade – que pode humanizar tanto quanto alienar ou adoecer – que o sujeito responde às solicitações do meio circundante e é também por meio dela que o sentido pessoal se realiza; o fato é que de uma dada atividade sempre advém um sentido, que é conteúdo da consciência.

Enquanto que a sensorialidade externa vincula na consciência do sujeito os significados com a realidade do mundo objetivo, o *sentido pessoal* os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus *motivos*.¹¹⁰ (LEONTIEV, 1978b, p.120, tradução nossa, grifos do original).

Finalmente é importante considerar que não se pode falar em atividade sem objeto. “A característica básica, constitutiva da atividade é sua objetividade” (LEONTIEV, 1978b, p.68, tradução nossa).

¹¹⁰ No original: “Mientras que la sensorialidad externa vincula en la conciencia del sujeto los significados con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal los vincula con la realidad de su propia vida en este mundo, con sus motivos.”

A aparição dos motivos no sujeito se dá a partir da identificação do objeto que atende às suas necessidades. Como condição interior, estado carencial do organismo, a necessidade corresponde a um estímulo, uma excitação geral, mas não tem força motivadora.

Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto. Essa identificação do objeto – a que chamamos motivo e que se traduz por um conhecimento objetivo – eleva a necessidade ao nível psicológico propriamente dito.

A relação necessidade – objeto é construída na história de vida de cada indivíduo, portanto a identificação dos objetos e a conseqüente emergência dos motivos implicam na experiência e no conhecimento de tais objetos, implicando em mediação. “O mundo é um objeto para o indivíduo, e só o homem é sujeito” (HELLER, 1983, p.35-36).

Entendemos que, por ser o motor da atividade – o que a impulsiona, dirige e orienta –, o motivo é síntese do objetivo e do subjetivo. Pensar na motivação é aceitar que existe uma relação entre a necessidade – como estado carencial (subjetivo) – e a identificação do objeto (objetivo) e que mediando tal processo está um mecanismo de descoberta que se faz por meio da atividade do sujeito.

Essa necessidade como força interior pode realizar-se somente na atividade; pensá-la como algo intrínseco, inerente ao sujeito, é incorrer no risco de um pensamento subjetivista e idealista.

Se a necessidade se efetiva em motivo por meio do reflexo psíquico do objeto – do conhecimento – o modo como esse objeto é percebido, concebido, representado pelo sujeito, ou seja, o seu conhecimento dependerá de como acontecem as mediações entre sujeito e realidade concreta, dado que esses mesmos objetos vão se modificando, se transformando e, ao fazê-lo, transformam os motivos.

O mesmo acontece com relação às emoções e/ou afetos e sentimentos. Estes também são engendrados a partir de uma correlação entre a atividade objetivada do sujeito e seus motivos (LEONTIEV, 1978b).

Contrariando a idéia organicista que atribui a origem das emoções a fenômenos orgânicos, instintivos, tomando-os como seus verdadeiros motivos, Heller afirma que “[...] só existem motivos específicos, e que só os seres humanos têm motivos” (1983 p.22).

Para Leontiev (1978b), o que produz reação emocional é aquilo que acena positiva ou negativamente à satisfação dos motivos da pessoa¹¹¹. Daí a impossibilidade de pensarmos os afetos humanos descolados de uma realidade social e humana que produz objetos e, conseqüentemente, novas necessidades e novos motivos.

As necessidades vão se transformando não pelo movimento delas próprias, mas porque nesse movimento está implícito o desenvolvimento do seu conteúdo objetivo, dos motivos (idem, 1978b).

Aquilo que afeta movimentando ou não a atividade, o faz porque se relaciona com os motivos construídos na história de vida de cada sujeito em particular, a partir das mediações estabelecidas com a realidade.

Leontiev (1978b) faz uma afirmação que recupera a idéia espinosista de que o *querer* ou o *desejar* vêm em conseqüência do conhecimento, portanto do objeto. Diz ele:

[...] as vivências subjetivas, o querer, o desejar, etc... não são motivos porque não são capazes de engendrar por si só uma atividade *orientada* e, conseqüentemente, a questão psicológica fundamental reside em compreender em que consiste o objeto desse querer, desse desejo ou paixão.¹¹² (LEONTIEV, 1978b, p. 153, tradução nossa, grifos do original).

Entendemos, assim, que o afetivo está no ponto de partida da atividade do sujeito, quando da identificação do objeto que responde a uma necessidade do sujeito, transformando-a em motivo.

¹¹¹ Leontiev (1978b, p.154) recorre à citação de um autor francês “[...] la situación emociógena no existe como tal. Depende de la relación entre las motivaciones e las posibilidades del sujeto”. In: FRAISSE, P., “Les émotions”, *Traité de Psychologie experimentale*, vol. V, PUF, 1965).

¹¹² No original: “[...] las vivencias subjetivas, el querer, el desejar, etc., no son motivos porque no son capaces de engendrar por sí solos una actividad *orientada* y, consiguientemente, la cuestión psicológica fundamental reside en comprender en qué consiste el objeto de ese querer, de ese deseo o pasión.”

As emoções não são o reflexo mesmo dos objetos – conforme Smírnov et al. (1961) – mas *o reflexo da relação* que existe entre aquele objeto, as necessidades e os motivos sujeito, por isso são *vivências*.

A vinculação entre necessidade e motivo (identificação do objeto, por meio da atividade) implica que o conteúdo dos motivos – seus traços objetivos (LEONTIEV, 1978b) – sempre se percebe, se representa de um ou outro modo e que, para além dessa percepção, o sujeito também *experimenta o afetivo* entre o momento da identificação do motivo e o exercício da sua atividade, ou seja, a vivência do “aumento ou diminuição da sua potência de agir ou da sua força de existir” acontece conforme aquele objeto afete positiva ou negativamente o sujeito.

[...] As emoções não subordinam a atividade, mas são seu resultado e o “mecanismo” de seu movimento. [...] A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda àqueles. Além disso, não se trata aqui da reflexão sobre estas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência.¹¹³ (LEONTIEV, 1978b, p.154, tradução nossa).

Nesse caso, as emoções aparecem como sinais internos indicando essas mesmas relações. “[...] o papel de *sancionar* positiva ou negativamente é cumprido pelas emoções [...]” (LEONTIEV, 1978b, p.155, tradução nossa, grifo do autor).

Para além do caráter deflagrador da atividade, podemos dizer que o afetivo existe, também, como processo e produto; inicia, percorre e finaliza toda atividade humana.

Se o desejo nos motiva a agir diferentemente segundo os objetos que encontramos, ele – desejo – está relacionado com o impulso para a ação, já que condiciona nosso esforço, potencializando ou não a

¹¹³ No original: “Las emociones no subordinan a la actividad, sino que son su resultado y el ‘mecanismo’ de su movimiento. La particularidad de las emociones reside en que reflejan las relaciones entre los motivos (necesidades) y el êxito o la posibilidad de realización exitosa de una actividad del sujeto que responda a aquéllos. Además, no se trata aquí de la reflexión de estas relaciones, sino de su reflejo sensorial directo, de la vivencia.”

atividade do sujeito. Isso é o que qualifica o caráter ativo, dinâmico do afetivo na atividade.

Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, a partir da inferior até a mais superior. Cabe dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra esse processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade [...] o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico.¹¹⁴ (VYGOTSKI, 1996, p.299, tradução nossa).

Tendo em vista seu objetivo primeiro – de explicar a origem e o funcionamento da consciência humana –, Vigotski não deixou de contemplar o afetivo e o cognitivo como uma unidade constante nesse processo, mediando a relação atividade-consciência na constituição do psiquismo humano.

Encontramos no seu livro *A construção do pensamento e da linguagem* (2000a) uma citação que resume sua versão quanto às relações entre os processos intelectuais e afetivos:

Como se sabe, a separação entre a parte intelectual de nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envoltimentos do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível. Quem *separou desde o início o pensamento do afeto* fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades,

¹¹⁴ No original: “Los impulsos afectivos são el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra ese proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad [...] el afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabon, el prólogo u el epílogo de todo el desarrollo psíquico.”

interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto [...] A análise [...] mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a *unidade dos processos afetivos e intelectuais*, que em toda idéia existe em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia. *Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo.* (VIGOTSKI, 2000a, p.16-17, grifo nosso).

Em resumo, nessa primeira parte do estudo – que teve por objetivo oferecer ao leitor elementos teórico-filosóficos e metodológicos para pensar o afetivo a partir da Psicologia Histórico-Cultural –, procuramos retratar a constituição dos processos afetivos buscando superar as dicotomias, as abordagens individualizantes e o modelo subjetivista que ainda sobrevive na ciência psicológica quando se estuda o capítulo dos afetos e da motivação.

Tivemos a preocupação de mostrar como as emoções humanas ainda são equiparadas às sensações, percepções e instintos, num enquadre simplista que naturaliza o afetivo, afastando-o da história de constituição dos demais processos psíquicos.

Para além da crítica deflagrada por Vigotski (2004) sobre o equívoco filosófico que ainda sustenta a teoria das emoções na psicologia contemporânea, procuramos reconduzir emoções e sentimentos para o núcleo da consciência e atividade humanas.

Para tanto, trabalhamos com algumas categorias que puderam nos auxiliar na compreensão do *ser homem*. Não falamos de qualquer homem, abstrato, universal e apriorístico, mas estivemos atentos a circunscrever a formação humana nos limites de certa forma de organização social, marcada pela historicidade, que condiciona a constituição da essência humana *na e pela* atividade.

A partir da categoria *atividade* fomos rastreando um universo especificamente humano, o universo das conquistas, descobertas, construções e objetivações sociais, ou seja, sobre como o trabalho – categoria fundante da essência humana na perspectiva

marxiana – permite a objetivação do homem, tanto quanto possibilita a apropriação desta mesma realidade.

Destacando as relações do homem com a natureza, interrogamos sobre a alma humana que, na linguagem contemporânea, convencionou-se chamar de consciência. Um “*sistema de conhecimentos*” que não existe em si e por si mesmo, anterior às diferentes formas de relação deste homem com a realidade, mas que depende das afecções, encontros, lutas e confrontos do sujeito com aquilo que existe fora dele e que, por isso mesmo, precisa ser experimentado, apropriado por ele, tornando-se parte de seu ser.

Sobre o modo como a psicologia de Vigotski explica a categoria vontade no *domínio da própria conduta*, constatamos a aproximação da sua teoria com o pensamento espinosista que, na contramão da vertente cartesiana, elege o *conhecimento* como um elemento vertebrador que modifica e transforma a natureza da consciência e, por conseqüência, dos processos afetivos.

A partir desse recorte teórico-conceitual, esperamos ter podido demonstrar nossa tese segundo a qual Vigotski buscou explicar e compreender a constituição do afetivo por meio da atividade do sujeito intermediada pelos instrumentos e signos – portadores da cultura humana – que, ao serem apropriados, passam a fazer parte da consciência, conformando a particularidade psíquica de cada indivíduo humano.

Eis porque encontramos no sentido pessoal, a unidade afetivo-cognitivo, pois como síntese da atividade de apropriação-objetivação, é só por meio dele que o significado social adquire existência subjetiva.

Sendo assim, falar dos afetos, da vontade, de interesses ou motivação significa dizer que eles acontecem em relação ao grupo a que o sujeito pertence e requer explicitar de que lugar o sujeito fala, qual é seu espaço social, seu acesso e domínio dos conhecimentos historicamente acumulados.

Dizer que o pensamento e os sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo sujeito na sua relação com o mundo e

que, portanto, as funções psicológicas superiores são exigidas por uma dada forma de relação desse sujeito com os objetos do conhecimento, coloca a educação escolar no centro de uma discussão que merece ser desenvolvida na próxima parte desse estudo.

PARTE II – IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

“A transformação das idéias científicas em *convicção pessoal* é uma das tarefas mais importantes de qualquer aprendizado e educação do homem.” (KOPNIN, 1978, p.348, grifo nosso).

Nossa preocupação, nesta segunda parte do estudo, é pensar o encaminhamento dessas compreensões teóricas para a realização do trabalho educativo com as crianças na escola. Isso nos coloca uma questão com o seguinte contorno: o que significa para a prática docente considerar que a constituição do afetivo se dá a partir da atividade da criança, e que a unidade afeto-cognição é uma condição para entender esse processo?

Na escola, as emoções têm sido, equivocadamente, interpretadas à margem das outras funções conscientes, que podem e devem ser “trabalhadas” ou “aperfeiçoadas” acentuando a dicotomia entre afetivo e cognitivo. Essa interpretação errônea tem levado professores e profissionais da Educação a pensar em *estratégias* promotoras dessa “dimensão”, subdividindo o processo pedagógico em momentos de ensino e de aprendizagem ora cognitiva e ora emocional (ARANTES, 2002, 2003; GOLEMAN, 1995).

Essa separação afetivo-cognitivo é uma artificialidade criada pela psicologia tradicional burguesa e a priorização de um elemento em detrimento do outro é resultado de um longo processo histórico que se ocupou de falsas dicotomias impedindo de ver o homem na sua totalidade.

Uma das conseqüências desse modo de pensar a realidade social e humana que separa o homem da história, o objetivo do subjetivo, razão e emoção, é que a psicologia tradicional – sustentada pelo modelo positivista de ciência – foi construindo e disseminando uma visão subjetivista dos processos psicológicos que, descolados da estrutura social, fazem a apologia do “eu” e, ao fazê-lo, criam a ilusão do “eu individual”.

Em âmbito escolar, essas prescrições subjetivistas da Psicologia dão vida a *modelos pedagógicos* que relativizam o papel da Educação e, especialmente da educação escolar, contribuindo para a manutenção das forças sociais e econômicas que operam no sentido de impossibilitar o processo de humanização de cada sujeito.

Partimos de uma hipótese inicial que considerava a possibilidade de explicar a constituição do afetivo a partir da atividade

do sujeito. Dado que, por meio da efetiva apropriação dos instrumentos e signos – fundamento do trabalho educativo – se promove formas mais desenvolvidas de pensamento, entendemos que essas conquistas intelectuais pudessem ser ativadoras de novos modos de sentir passando a interferir, diretamente, na consciência e atividade do sujeito.

Assim chegamos à escola e ao lugar que a mesma ocupa na superação da histórica dicotomia entre afeto e cognição.

Contudo, advertimos ao leitor de que não é nosso objetivo, aqui, caracterizar as possíveis modificações do afetivo observadas em cada uma das etapas do desenvolvimento infantil e que acontece em função do movimento e das transformações quantitativas e qualitativas de sua atividade; isso excederia os limites desse estudo. Nossa intenção é, tão somente, pontuar o caráter mediador de alguns elementos que operam no espaço escolar e que interferem na conformação do afetivo marcando a função do *pedagógico* nessa constituição.

CAPÍTULO 4 – A Educação na perspectiva Histórico-Cultural

“Las convicciones que podemos adquirir en la escuela mediante el conocimiento, solamente podrán echar hondas raíces en la psiquis infantil cuando esas convicciones se consoliden emocionalmente.” (VIGOTSKII, 1987a, p. 67).

O princípio da educação é a necessidade de transmissão da *cultura material e intelectual* (LEONTIEV, 1978a) aos descendentes. Para a teoria Histórico-Cultural, a humanização ou o processo de formação das qualidades humanas acontece como processo de educação.

Diferentemente de outras abordagens em Psicologia que viam o processo de humanização como um processo de crescimento e maturação, produto da herança genética ou originado a partir da presença ou ausência de potências internas, a Psicologia Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios homens.

A principal tese dessa escola de pensamento versa sobre a *experiência social* como fonte do desenvolvimento psíquico e atesta que os objetos e fenômenos humanos encarnam aptidões e habilidades desenvolvidas pela prática social ao longo da história.

[...] no decurso da actividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais) [...] Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978a, p.272, grifo do autor).

Pensar a educação, como fundamento da natureza humana, significa entendê-la como um "processo de formação do indivíduo" (DUARTE, 1993) que se dá de dois modos: de forma

espontânea, ou seja, quando não existe uma intenção deliberada e consciente de ensino e aprendizagem por parte de quem ensina e de quem aprende e de forma dirigida e intencional, quando o ato educativo é, fundamentalmente, uma situação de aprender-ensinar (aprender a utilização de objetos, instrumentos, símbolos, valores, conceitos e padrões da cultura).

Nas duas maneiras de se conceber o fenômeno educativo, espontâneo e/ou intencional, o mesmo se coloca no centro do processo de constituição da subjetividade humana.

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 1993, p.47-8).

Nessa mesma direção, Mészáros apresenta uma concepção ampla de educação concordando com a frase de Paracelso (apud MÉSZÁROS, 2005, p.47) “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice [...]”, à qual ele complementa dizendo que “[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais.” (MÉSZÁROS, 2005, p.53).

Seu objetivo é pontuar que desde a nossa primeira infância, nos contatos com a arte e a poesia, até em nossas experiências de trabalho estamos nos apropriando de conteúdos e experiências sociais que constituem nossa forma humana de ser e que, para além desse *saber*, existe aquele outro que acontece de forma institucionalizada. E é para este outro modo de aprender que Mészáros (2005) estende sua crítica teórica e política pensando a *Educação para além do capital* e dos limites impostos pelas concepções liberais e pelos modismos pós-modernos.

Isto posto, temos claro que para a teoria Histórico-Cultural as relações humanas que se concretizam fora do ambiente escolar são

constituidoras de um *saber*, já que mesmo nesse espaço as relações com os objetos culturais determinam e conformam a subjetividade da criança. Todavia, é para o modelo formal de educação escolar que os autores dessa mesma teoria – Leontiev (1978b, 2001); Luria (1994); Vigotski (2001); Davídov e Márkova, Elkonin, Galperin, Poddiákov e Zaporózhets (apud DAVÍDOV, V.; SHUARE, M., 1987) – direcionam seu foco de atenção.

É neste espaço que, teoricamente, estão reunidas as condições fundamentais para que ocorra a aproximação entre o sujeito e a cultura, e é por meio da educação que acontece na escola que os indivíduos terão a possibilidade de desenvolver suas máximas capacidades e habilidades humanas, aquelas que decorrem da história do desenvolvimento social e que constitui o gênero humano em suas máximas possibilidades.

Reiterando essa idéia, Saviani define o trabalho educativo como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo. (SAVIANI, 2003, p.13-14).

Diante dessas reflexões cabe-nos, a partir de agora, argumentar sobre o lugar onde se tem colocado e os modos como se têm pensado a constituição dos processos afetivos nas relações do sujeito com o conhecimento, que acontecem na escola, e o que isso representa para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

4.1. A educação escolar e o desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas

O tema da motivação tem sido abordado, tanto na Psicologia quanto na Educação, como uma dimensão autônoma do

funcionamento do sujeito, descolada da sua origem social. Esse mecanismo faz (re) aparecer um pensamento que, na Psicologia, direciona para as características e diferenças individuais a tônica motivacional que orienta a aprendizagem, retirando desse processo a historicidade que condiciona as apropriações do sujeito e que inclui, também, sua trajetória de educação escolar.

Esse enfoque psicológico que define desejo, interesse e motivação como aspectos inerentes à personalidade das crianças parte de uma perspectiva naturalizante, dispõe sobre a primazia do sujeito e desloca o ponto de vista do social para o individual, nutrindo e fortalecendo, no terreno da educação escolar, as chamadas *pedagogias construtivistas*¹¹⁵.

Fruto de uma perspectiva humanista em Psicologia, esse modelo pedagógico encerra a idéia fundamental da fragmentação do psiquismo em aspectos cognitivo e afetivo, postulando que a escola deveria dar maior atenção aos sentimentos, desejos e necessidades que *os alunos trazem consigo*, como forma de atender aos seus interesses que, muitas vezes não condizem com aqueles conteúdos que o professor pretende ensinar.

Vários autores (ARCE, 2000; DUARTE, 1993, 2000, 2001; FACCI, 2004; MARTINS, 2004, 2007; ROSSLER, 2000) têm se dedicado a uma análise crítica, aprofundando os fundamentos desse modelo pedagógico e denunciado suas conseqüências para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em idade escolar, principalmente daquelas oriundas das camadas mais pobres da população.

Não é nosso objetivo, aqui, desenvolver essa discussão, mas apenas pontuar como a vertente humanista da Psicologia, com suas repercussões em âmbito escolar, entende o fenômeno da motivação, para, então, tecermos algumas considerações sobre a

¹¹⁵ No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2002) analisa criticamente essa pedagogia de essência humanista que se traduziu no movimento escolanovista e que obteve grande aceitação no sistema educacional brasileiro. Duarte (1998, 2001) também faz uma importante avaliação crítica desse movimento e de suas interfaces com o construtivismo piagetiano.

constituição dos processos afetivos na escola a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

No livro *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*, Snyders (1978) faz uma crítica pedagógica e política reunindo um conjunto de argumentos consistentes sobre a falsa idéia da naturalização do desejo – que para essas pedagogias é visto como força vital, espontânea, natural, pré-formado no interior do indivíduo – e suas conseqüências para a prática pedagógica. Nesta obra, ele analisa o perfil teórico de alguns autores¹¹⁶ e discute os desdobramentos dessa análise para a prática pedagógica.

Quanto à relação conteúdo de ensino e desejo da criança, os autores analisados por Snyders apontam que:

[...] não há na realidade objeto de ensino, nem algo que valha a pena ser ensinado [...] o desejo da criança basta a cada instante, para lhe basear o desenvolvimento [...] A criança tem *capacidades naturais* que a definem, que constituem um dado irrefutável; foram-lhe atribuídas por uma Providência, publicamente chamada Natureza... e uma vez para sempre [...] Neste tipo de educação “as crianças aprendem somente o que querem”, a única função do mestre é reconhecer essa vontade da criança. (SNYDERS, 1978, p.61-63, grifo do autor).

Prevalece, aqui, a idéia de que cada pessoa tem, em si mesma, todos os recursos e motivações necessários à sua atividade. A essa idéia, uma outra é incorporada: a questão da ausência do educador.

A ausência de comunicação entre professor e aluno alia-se à incomunicabilidade entre os alunos e a cultura. Esta é vista como um domínio completamente exterior à vida dos estudantes.

¹¹⁶ São reunidos por George Snyders (1978) como fazendo parte do grupo de autores não-diretivos: **Kurt Lewin** (1810-1947) – nascido na Alemanha – professor de Psicologia na Universidade de Berlim; **A.S. Neill** fundador da escola de **Summerhill** em 1921, na região de Londres; **Carl R. Rogers** nascido em 1902 em Chicago o qual, depois de ter começado a estudar para pastor, consagra-se à Psicologia e ao ensino de Psicologia, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atividade como terapeuta e **Michel Lobrot**, professor na Universidade de Paris.

[...] não há nada a aprender, não há nada que mereça ser aprendido; as obras humanas, os resultados dos esforços e das lutas, são igualmente recusados. Basta confiar-se à vida, ao amor, basta realizar "o dom de amor", numa espontaneidade que nada deve à actividade teórica nem prática da humanidade que nos precedeu, da humanidade no meio da qual vivemos. (SNYDERS, 1978, p. 58).

Conforme Snyder (1978), a psicologização dos problemas sociais fica explícita quando afirma-se que os acontecimentos do mundo são apenas um pretexto, nunca a causa principal de nossas dificuldades. As estruturas sociais, as formas de organização social não explicam as diferenças entre os homens, sua causa seria de natureza interior, psicológica: "o mal da alma" (SNYDERS, 1978, p.64). Conseqüência disso, é que as crianças assimformadas, são entregues ao conformismo e à adaptação passiva ao meio estabelecido, à sociedade vigente.

Em sua pesquisa, Collares & Moysés (1996) buscaram resposta à questão sobre *por que as crianças não aprendem* e também encontraram o argumento da motivação. Fortemente enraizado no discurso de professores e diretores está o fato de que as crianças faltam às aulas porque não têm *interesse* em aprender. Segundo as autoras:

A motivação, novamente, é um processo exclusivamente interno à criança, ao qual a escola não tem acesso. A escola não se sente responsável por não ser atraente para o seu público [...] Desafiar a criança, motivá-la a querer conhecer cada vez mais, faze-la se sentir sedenta por mais e mais desafios... Aparentemente, não são tarefas para o professor. (COLLARES & MOYSÉS, 1996, p.163, grifo nosso).

Acreditamos não ser necessário ir além do exposto para mostrar o antagonismo entre essas idéias pedagógicas que evocam o interesse e a motivação como um fenômeno individual, ligado à dimensão organísmica do sujeito e, portanto, inacessíveis ao educador e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao contrário da atitude contemplativa que o professor assume naquele modelo pedagógico, a Psicologia Histórico-Cultural pontua a necessidade de o professor reconhecer seu lugar e função no processo de interlocução entre aluno e cultura.

Rompendo com a idéia das disposições intrínsecas da criança, cabe a ele – professor – compreender que os objetos culturais trazem, em si, a *possibilidade* de afetar, ou seja, de mobilizar um afeto, um desejo, potencializando ou não a atividade do aluno, a qual poderá vir a se transformar em aprendizagem e, conseqüentemente, em desenvolvimento. Tal possibilidade emerge conforme esse mesmo objeto atenda ou não às necessidades da criança.

Caberia então aos educadores proporcionar, além do encontro, a aproximação e a correspondente utilização dos objetos culturais pela criança e, rompendo com os limites impostos pelo seu contexto imediato de vida, criar uma via de acesso à cultura humana e, dessa forma, fomentar necessidades que, por meio da atividade da criança, no fazer pedagógico, poderão vir a se constituir em motivos.

Vigotski (1996) nos ensina que, desde muito pequenas, as crianças têm sua atenção despertada pelos objetos humanos, e que esses são os responsáveis pelas suas respostas afetivas.

Já no primeiro ano de vida, a existência social da criança é, desde os primeiros contatos com o adulto, uma relação mediada pelos objetos, da mesma forma que a sua própria relação com os objetos requer a mediação dos adultos. É o adulto quem apresenta o objeto para a criança, mostra seu funcionamento e suas qualidades. Nesta fase, são principalmente eles que atraem, controlam e determinam sua atenção. “[...] é como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão que é o motivo que estimula a criança.” (VIGOTSKI, 1996, p.342, tradução nossa).

São esses objetos que determinam, na criança, o caráter de *afecção*, que também se denomina experiência. “Ou seja, a experiência per-fazendo, per-correndo, per-passando, per-durando [...]” (FOGEL, 2002, p.97), e, como tal, cumprindo o papel de potencializar, ou não, as ações da criança, dependendo de como aconteçam o

contato, a observação, a experimentação e a apropriação dos mesmos, que passarão a constituir suas imagens cognitivo-afetivas.

Não temos a pretensão de detalhar, nesse estudo, cada fase do desenvolvimento da criança, mas tão somente pontuar alguns momentos em que se observa a possibilidade de transformação objetiva do seu comportamento, pelo acesso à cultura humana e que acontece por meio do “outro” ¹¹⁷, já que, como observa Corral (2006), em sua essência, o “domínio artificial do comportamento” e os processos psicológicos que o produzem incluem a vivência dos afetos que “[...]são desmontados de suas raízes genético-biológicas e reestruturados com significados sociais, próprios de uma cultura.” (p.137, tradução nossa).

Frente ao exposto, afirmamos nossa posição de que o professor é figura central nos processos de ensino e de aprendizagem escolar e, como tal, responde pelo conteúdo e pela forma de organização das experiências da criança as quais, constituídas como atividade (LEONTIEV, 1978b, 2001), garantem a apropriação da cultura.

Contudo, sublinhamos o fato de que muitas vezes a prática pedagógica do professor encontra-se alicerçada sobre idéias de senso-comum que valorizam mais um empirismo imediatista do que o necessário aprofundamento teórico (MELLO, 1996). Isso faz com que atue conservando o ranço de que as características individuais são dadas a partir da evolução de estruturas biológicas já postas desde o nascimento da criança, incluindo suas “disposições afetivas” e sua motivação para esta ou aquela aprendizagem.

¹¹⁷ Sobre as especificidades do papel do educador em relação ao processo educativo e ao desenvolvimento infantil do nascimento ao terceiro ano de vida, ver LIMA, E. A. Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001; sobre as regularidades do desenvolvimento da personalidade infantil entre 0 e 10 anos, consultar BISSOLI, M.F. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2005 e sobre as especificidades entre ensino e desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos ver PASQUALINI, J.C. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara, 2006.

Em razão do desconhecimento da potência que os objetos culturais assumem na formação da criança, os professores passam a adotar, muitas vezes, uma atitude de expectadores com relação aos processos afetivos que poderão *vir a ser* experimentados e constituídos pelas crianças nos momentos de aprendizagem escolar, já que sua atenção se volta, exclusivamente, aos processos cognitivos que os conteúdos escolares deverão suscitar.

Assim posto, reiteramos que pensar no desenvolvimento das funções cognitivas implica, necessariamente, pensar, também, nos processos afetivos que iniciam, percorrem e finalizam os vários momentos da atividade da criança na relação que esta mantém com as conquistas científicas e culturais que permeiam o trabalho pedagógico.

4.1.1. O afetivo nos processos de ensino e de aprendizagem escolar

Para além do fato de que as emoções não podem ser pensadas como um *impedimento* em situações de ensino e de aprendizagem escolar, já que a *vivência afetiva* se coloca como *condição para e resultado* da atividade da criança, acrescentamos que o trabalho do professor incide sobre os processos afetivos interferindo na construção do *sentido pessoal* da aprendizagem escolar de seus alunos.

Porém, não se trata de tomarmos o afetivo, no contexto da escola, como simples demonstrações de atenção, carinho e elogio aos alunos, por parte dos professores, mas analisarmos tais processos como um fundamento presente em todo *pensamento* e em toda a *ação* desenvolvidos pela criança ao longo de sua vida.

Como estes processos são subjetivos, aparentemente, eles pertencem ao sujeito, apenas. Surgem como uma *caixa preta*, indecifrável, para aqueles que com ele convive, mas sabemos que, em sua essência, pensamento e sentimento são processos psicológicos desenvolvidos pela criança nas suas relações com o mundo, a partir dos encontros que acontecem em função dos objetos e, portanto,

dependentes das formas como estes são apropriados e objetivados por ela na sua história educacional.

Neste sentido, entendemos que possam existir algumas estratégias de ação que facilitem o conhecimento e a apropriação, pelas crianças, dos conteúdos escolares, tornando-os elementos motivadores para a aprendizagem escolar, pois é certo que esses conteúdos também se constituem em mediações sociais na constituição da subjetividade infantil.

Uma delas é a aproximação entre a escola e a realidade de vida das crianças. Partimos da idéia, já contida na teoria espinosista, de que somos seres naturalmente *passionais* e que, portanto, *sofremos a ação de causas exteriores a nós* (CHAUÍ, 2001). Isso remete à possibilidade, também referida por Espinosa, de que é possível superar o nível das *idéias-afecções* rumo ao domínio das causas que nos afetam.

Mas só poderemos, efetivamente, saber quais as demandas que *afetam* as crianças, conhecendo-as, ou seja, penetrando em suas realidades de vida, no interior de suas necessidades. Levar a cabo essa idéia implica saber quem é a criança? De onde ela vem? Quais são seus afazeres no dia-a-dia fora da escola? E quais as necessidades que traz consigo para dentro dela, formadas na vida fora dessa instituição? Que lugar ela ocupa no interior das relações por onde transita? Ou seja, falamos de uma infância historicizada, com um lugar e um tempo marcados socialmente que condicionam o desenvolvimento das capacidades humanas.

Essas e outras indagações podem ser o ponto de partida, orientador de um novo olhar da escola e dos professores sobre esse sujeito do conhecimento e sobre suas motivações para esta ou aquela aprendizagem.

Não se trata da idéia, equivocada, de que se deve partir daquilo que a criança já sabe para ensinar novas maneiras de se relacionar com os objetos que já domina, reforçando um *saber* empírico que ela obtém, com facilidade, nas suas relações cotidianas, independentemente da escola.

Ao contrário, trata-se de uma disposição em compreender a realidade de vida da criança, para então relacioná-la aos conteúdos que precisam ser ensinados pela escola e, uma vez que são esses objetos que possibilitam transformar necessidades em motivos, é papel da escola criar novas necessidades, motivando a atividade da criança.

Entendemos que a função primeira dos conteúdos escolares deva ser a de permitir um aprofundamento do modo de pensar das crianças (ABRANTES & MARTINS, 2006). Dessa forma os mesmos precisam assumir, no processo educativo, a posição de instrumentos, ferramentas de desenvolvimento humano e não, como costumamos assistir em nossas escolas, o caráter de objetivo último de toda prática pedagógica.

Esse caminho de aproximação com a realidade de vida da criança pode produzir, nesta, uma sensação de *pertencimento* em relação aos propósitos da escola e aos conteúdos por ela trabalhados, oportunizando novas relações entre a criança com o universo escolar.

O *querer* ou o *desejar* vêm em consequência do conhecimento do objeto, portanto *esse desejo não é livre* (ESPINOSA, 2004; LEONTIEV, 1978b), mas dependente das mediações e de como esse objeto surge – ou não – na vida da criança, e de quais valores são atribuídos a ele pelos seus pares e por ela mesma.

Vale ressaltar que não é possível supor o desejo ou o prazer pela leitura quando esta não se faz presente no cotidiano de uma criança, quando este objeto social não é valorizado, nem utilizado como ferramenta nas suas relações interpessoais. Neste caso, sua dificuldade em se relacionar com tal objeto, antes de se caracterizar como uma dificuldade individual, como falta de interesse, desejo ou motivação para com a linguagem escrita é uma dificuldade de acesso a esse conjunto de conhecimentos, de escassez de experiências, ou dito de outro modo, uma dificuldade de *classe*.

Conhecer a realidade e as demandas que esta impõe à criança cria uma possibilidade de a escola saber quais são as *formas ideais* (VIGOTSKI, 1994) com as quais a criança se relaciona no ambiente extra-escolar. Este constitui uma fonte de todos os traços

humanos específicos da criança, e se a *forma ideal* apropriada não estiver presente, deixará de se desenvolver na criança a atividade, a função psíquica, a capacidade e a qualidade humana nela envolvida.

O mergulho na realidade da criança e o conseqüente conhecimento, pela escola, dessas *formas ideais*, com as quais a criança convive, pode se constituir em ferramenta de trabalho para educadores comprometidos com o processo de transformação dos modos de pensar, sentir e agir dessas crianças, com o seu processo de humanização.

A possibilidade de analisar a evolução dos processos afetivos, seu caráter histórico, deve considerar a dependência entre esses processos e o conhecimento, que se dá a partir da atividade de apropriação-objetivação dos significados sociais que acontecem fora e dentro da escola.

Portanto, a inserção do professor como elemento fundamental no desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas e a aproximação à realidade de vida das crianças, enquanto instrumento pedagógico, visando uma prática mais motivadora aponta para dois aspectos essenciais neste processo: a prerrogativa de criar, nas crianças, uma potência de ação pela via do conhecimento e o caráter intencional da prática docente.

Garantir às crianças a apropriação dos conhecimentos, ultrapassando os elementos empíricos, pela via do desenvolvimento do pensamento, é função da educação escolar. Esta é responsável por formas mais desenvolvidas de pensamento produzidas historicamente, ou seja, pelo processo de superação do pensamento empírico pelo teórico¹¹⁸ (ABRANTES & MARTINS, 2006).

Quanto maior e mais abrangentes forem os conhecimentos da criança acerca dos elementos do mundo em que vive – a ciência, a filosofia, a arte, a política – mais instrumentalizada ela estará para agir de forma autônoma nessa realidade. Com base nesses elementos, a

¹¹⁸ Conforme Abrantes & Martins (2006), o pensamento teórico também considera o que é dado sensorialmente, mas visa reproduzir o processo de transformação das coisas, representando por meio de conceitos. Os conceitos são formas de atividade mental pelas quais os objetos são reproduzidos em formas de idéias.

educação escolar atinge seu objetivo primeiro de formar sujeitos *ativos*, que possam se orientar no mundo, decodificá-lo, fazer suas escolhas, deixando-se dominar, unicamente, por necessidades humanizadoras.

É importante ressaltar que esse domínio do comportamento não se refere apenas, e tão somente, às soluções de problemas ou a tarefas cognitivas, mas, igualmente, à vivência afetiva que conforma esse processo. Recuperando a premissa histórico-cultural da *interfuncionalidade do sistema psíquico* (VYGOTSKI e LURIA, 1996), dado o avanço do conhecimento conceitual, as emoções passam a assumir novas configurações, promovendo novas formas de *sentir* e conceber o objeto.

Os jogos infantis se constituem num mecanismo a partir do qual se pode observar esse processo de formação do domínio emocional. Os jogos de papéis sociais ou as brincadeiras-de-faz-conta exigem da criança um domínio do comportamento que se baseia em regras de condutas sociais, ou seja, o jogo faz com que a criança assuma o comportamento de um personagem que trará, implícito, uma matriz *afetiva*. Em outras palavras, para desempenhar um papel social é preciso incorporar um “jeito de ser” mãe, irmã, professora, enfermeira e tantos outros diferentes personagens.

Esses jogos cumprem a tarefa de ajudar na formação do domínio emocional, porque oferecem a possibilidade de a criança (re) produzir a vivência de maneira integral como unidade de formação cognitiva e afetiva, que ela o faz, também, a partir de situações de vida concretas e historicamente datadas. Isso significa que a criança partirá de situações experienciadas ou conhecidas por ela, e que a ampliação dessas fontes também poderá ser objeto da escola.

Este avanço nos modos de *pensar* e *sentir* um mesmo objeto que, no caso dos jogos infantis, refere-se aos significados sociais atribuídos aos diferentes personagens, implica para a criança ser fiel e exercitar todas as restrições não somente cognitivas, mas também afetivas, ou ainda “[...] seguir um roteiro que a cultura marca [...]”. “A criança aprende a *sentir* o papel.” (CORRAL, 2006, p.139, tradução e grifo nosso).

Contudo, o exercício que pressupõe ir além dos *afetos passivos* – aqueles em que o sujeito não tem domínio sobre as afecções – em direção aos *ativos* (ESPINOSA, 2004) não emerge de forma espontânea e natural, mas deve acontecer de maneira planejada, com procedimentos de ensino organizados e relações intencionalmente construídas.

Elkonin (1987) faz importantes considerações sobre o jogo na idade pré-escolar, apoiando a idéia de que os desejos infantis não permanecem inalterados, mas se formam no processo do jogo, que a forma como se organiza os jogos podem torná-los mais ou menos interessante para as crianças e que ao tornar o papel social pleno de conteúdos, o tornamos mais atrativo, *formamos o desejo da criança*.

Esta possibilidade de formar os desejos infantis, de dirigi-los, faz do jogo um poderoso meio educativo quando se introduzem nele temas que possuem grande importância para a educação.¹¹⁹ (ELKONIN, 1987, p.101, tradução nossa).

Assim, o jogo se coloca como um recurso pedagógico para garantir a conquista das formas histórico-sociais da cultura no desenvolvimento ontogenético, determinada pelos processos de apropriação e pelo domínio das ações socialmente construídas (VYGOTSKI, 1995). Isso caracteriza a especificidade histórica do desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos que vivem em diferentes épocas, em diferentes culturas.

Em relação ao afetivo, significa considerarmos que nem todas as crianças terão as mesmas respostas, nas mesmas idades às mesmas brincadeiras infantis, observando-se as exigências culturais para o desenvolvimento desses processos psicológicos. Vale lembrar que o *domínio da própria conduta*, que implica conhecer os estímulos mediadores – signos/instrumentos – que afetam o sujeito, orientando suas respostas cognitivas e afetivas (VYGOTSKI, 1995), pode e deve

¹¹⁹ No original: “Esta posibilidad de formar los deseos infantiles, de dirigirlos, hace del juego un poderoso medio educativo cuando se introducen en él temas que poseen gran importancia para la educación.”

ser objeto de atenção docente, dado que nos põe, novamente, frente à questão da intencionalidade do trabalho do professor, e de como este pode ser requerido no plano da organização das práticas pedagógicas no interior da escola.

Outro aspecto que coloca os processos afetivos no centro das discussões quanto aos procedimentos de ensino e de aprendizagem escolar, diz respeito às categorias de imaginação e criatividade.

Vigotski (1987a) discute a imaginação como uma função psíquica que tem suas bases desenvolvidas a partir das experiências reais da criança. Para o senso comum, diz Vigotski (1987a, p.10, tradução nossa) “[...] a criação é privativa de uns quantos seres seletos, gênios, talentos, autores de grandes obras de arte [...]”.

Contrariando essa idéia, o autor dispõe sobre a precocidade com que essa função aparece no desenvolvimento da criança, estando presente já por ocasião dos jogos infantis. Ele pontua que a imaginação é mais “pobre” na criança do que no adulto, em função dos limites da sua experiência, uma vez que a atividade criadora da imaginação se encontra numa relação direta com o volume e a qualidade das experiências acumuladas.

Assim, quanto mais elementos extraídos da realidade a criança dispuser, maior será a possibilidade de novas combinações e, portanto, maior será sua capacidade criadora.

Conforme temos apontado, os processos afetivos são constituidores de toda a atividade da criança nas relações que estas mantêm com as objetivações humanas, o que nos leva a afirmar que, também, no caso da *imaginação criativa*, afeto e cognição ocupam o lugar de fundamentos do pensamento criativo.

Os elementos que entram na composição da criatividade são, inicialmente, tomados e/ou experienciados pela criança no confronto com a realidade, a partir da qual, em seu pensamento, sofrem uma reestruturação, convertendo-se em produto de sua imaginação que, posteriormente voltarão à realidade, materializando-se em novas objetivações, que retratam sua atividade criadora.

Mas para que esse processo se efetive, devem estar presentes o intelectual e o emocional. “Sentimento e pensamento movem a criação humana.” (VIGOTSKII, 1987a, p.25, tradução nossa). Portanto, a função imaginativa depende da experiência e do conhecimento, tanto quanto das necessidades transformadas em motivos, ou ainda, depende do desejo que, por sua vez, é dependente da vontade.

Lembremos que a vontade é *a afirmação de uma idéia na consciência* (DURANT, 2000) e que esse pressuposto determina uma correspondência entre vontade e intelecto. Nesse caso, a vontade passa a ser analisada como o primeiro estágio de um processo que culmina na ação exterior.

A vontade se afirma ou permanece na consciência sustentada por desejos que, por sua vez, são constituídos a partir da relação que a criança mantém com os objetos. Portanto, o *querer*, o *desejar* nada podem criar por si só, são meros estímulos, incapazes de engendrar uma atividade orientada. Em sua *aparência*, o processo imaginativo fica condicionado a causas subjetivas e não objetivas, mas a *essência* da atividade criadora pressupõe um sujeito que reflete a quantidade e a qualidade das mediações concretas e das condições objetivas de seu lugar e de seu tempo histórico (VIGOTSKII, 1987a).

À escola cabe desconstruir a idéia da *vontade* como uma faculdade psíquica, independente, que não sofre a influência de outros determinantes e que é capaz de, por si só, regular o conhecimento e o comportamento, como na versão do pensamento cartesiano que afirma a liberdade do sujeito, como o último a decidir se quer ou não aprender.

Não se trata de afirmar que os alunos aprendem ou não, são persistentes ou não porque são “dotados” ou não de “*força de vontade*”, mas compreender que a escola se constitui numa possibilidade de intervir sobre a construção das idéias e desejos das crianças, dando a elas condições para compreenderem sua vontade e, assim, exercitarem o domínio consciente sobre a mesma.

Quando Vigotski (1995) proclamou que os signos são instrumentos criados e introduzidos pelo homem na situação psicológica para cumprirem a função de *autoestimulação*, sua atenção estava voltada para aquele como um meio para dominar sua própria conduta (ou a de outrem). Dessa forma, o traço característico fundamental da operação psicológica superior é o domínio do próprio comportamento por meio do signo.

Graças a eles se orienta a conduta social da personalidade; os estímulos e signos assim formados se convertem no meio fundamental que permite ao indivíduo *dominar* seus próprios processos de comportamento.¹²⁰ (VYGOTSKI, 1995, p.215, tradução e grifo nosso).

Deste modo, esse autor destaca dois aspectos fundamentais na definição da conduta humana: o primado da *atividade* e o *caráter mediado* desta. Diz ele que “[...] o homem intervém *ativamente* em suas relações com o meio e que, através do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, submetendo-o a seu poder.” (VYGOTSKI, 1995, p.90, tradução e grifo nosso).

Para Vigotski (1995) a intencionalidade se constitui, precisamente, em criar uma ação que se deduz da exigência direta das coisas ou do contexto histórico-social, com isso ele afirma o poder que as coisas exercem sobre o sujeito e como o sujeito, por meio das mediações, do conhecimento sobre as causas dos fenômenos pode criar e recriar objetivações através da sua atividade, assinalando a mediação da unidade afetivo-cognitivo na superação das funções elementares em direção às superiores, que caracteriza o *domínio da própria conduta*.

Em situação de ensino e aprendizagem escolar, isso passa a ser definidor de um outro modo de organizar as práticas educativas. Colocar o *coletivo*, na escola, como objeto privilegiado da prática pedagógica pode ser uma das formas de desenvolver, na criança e nos educadores, a percepção de que as *coisas se afetam* (MACHADO,

¹²⁰ No original: “Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se convierten en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento.”

1994), de que a constituição e a expressão de pensamentos e sentimentos podem ser transformadas pela mediação do coletivo.

Estratégias de trabalho que visem à explicitação dos objetivos de cada atividade, que criem espaços de discussão acerca das mesmas – o *porquê*, o *para que* e *como* fazer –, que incentivem a construção coletiva de regras, de produções artísticas e projetos científicos, oportunizam a expressão do individual no coletivo levando crianças e educadores a perceberem que todas as *coisas* e *pessoas* participam de um *dinamismo causal*, produzindo efeitos, e que a vivência dessas *relações* são determinantes de atitudes.

Além disso, dar voz às crianças pode se constituir em instrumento de potencialização de suas atividades; a conquista de um espaço para expressão de pensamentos e sentimentos expande as possibilidades de participação individual, estabelecendo novos motivos para aprender.

É preciso destacar para todos os envolvidos com os processos de ensino e de aprendizagem escolar que “[...] o que enfraquece a potência de vida é algo que acontece nas relações.” (MACHADO, 1994). Não discutir coletivamente sobre as coisas que acontecem na escola pode levar crianças, famílias e profissionais do ensino a cultivarem a idéia de *causas individuais* para fenômenos de ordem social.

Ao comentar sobre algumas dificuldades que ainda impedem a psicologia tradicional de se constituir numa ciência do homem *concreto*, Saviani (2004) destaca a dificuldade de psicólogos e educadores em compreender e trabalhar com o indivíduo *empírico* sem perder de vista o sujeito *concreto*.

Como trabalhar com a criança empírica, aquela que nos chega diariamente na escola e que, atravessada por seus problemas, dilemas, desejos e expectativas, *aparentemente* não demonstra interesse, nem necessidade em aprender o conteúdo escolar necessário?

Como ultrapassar essa barreira que se apresenta com a roupagem da “falta de interesse”, dos “problemas emocionais” ou dos

“distúrbios de aprendizagem” a partir da qual essa criança muitas vezes não aprende?

Saviani (2004) responde que devemos começar por apreender a multiplicidade de fatores que constituem a subjetividade daquela criança que nos *aparece* como desmotivada, que muitas vezes demonstra não *ter vontade* para aprender e se esforça por manter sua potência de vida distanciando-se dos conteúdos escolares. “[...] como indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas.” (SAVIANI, 2004, p.49).

Mas, isto nos coloca a tarefa de não perder de vista a criança *concreta*, aquela que, pertencendo a um determinado contexto, grupo ou classe social tem necessidades que precisam ser desenvolvidas, transformadas, e que para isso a aquisição de conteúdos significativos deve acontecer na escola não de modo espontâneo, mas de forma intencionalizada.

Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é com o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. (SAVIANI, 2004, p.49).

Na escola, essa intervenção intencional vai além da simples exposição das crianças a estímulos diversos, disponibilizando objetos da cultura, mas prevê a *organização da sua atividade*, o que pressupõe o domínio de ferramentas teóricas, por parte dos educadores, que favoreça a ponte entre os princípios e leis do desenvolvimento infantil e os processos de ensino e de aprendizagem escolar.

Assim posto, nessa segunda parte do estudo, tivemos por objetivo trazer nossas compreensões teórico-filosóficas e metodológicas para ajudar a pensar como o pedagógico participa,

interferindo na constituição do afetivo e condicionando aquilo se tem denominado motivação para a aprendizagem.

Referimos alguns aspectos que tangenciam a discussão sobre a motivação e que decorrem dos modos de pensar o afetivo no espaço escolar e, uma vez que nosso principal objetivo durante o estudo foi argumentar sobre a materialidade dos processos afetivos, destacamos que a *relação* da criança com o mundo se faz a partir da mediação dos objetos, signos e instrumentos culturais, e que nessa relação entre o sujeito e os objetos está, necessariamente, o *outro*, *com-partilhando* a atividade da criança e a construção das suas funções cognitivas e afetivas.

Ao dirigir nosso olhar para a escola procuramos demonstrar como o trabalho pedagógico pode condicionar modos de *pensar e sentir*, contribuindo para a ação ou o domínio das causas que *afetam* a criança, a partir da apropriação que esta faz da realidade – e que possibilita movimentar seu pensamento – ou, inversamente, colaborar para o declínio da sua potência de pensar e agir.

Assim, direcionamos nossa atenção, principalmente, para os profissionais que se encontram envolvidos com a educação escolar, apontando para a necessidade de se (re) pensar as *relações* e as *práticas* que ocorrem nesse universo, já que a peculiaridade do trabalho educativo é o fato de este trabalho interferir, decisivamente, sobre o processo de humanização das crianças, produzindo subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de termos destacado o *afetivo* como um problema da Educação pontuou, desde o início do estudo, nossa preocupação em dialogar tanto com a Psicologia quanto com a Educação buscando romper com algumas dicotomias que permanecem arraigadas no contexto escolar.

Dentre essas dicotomias – que foram semeadas pela psicologia tradicional e, por meio de diferentes mecanismos ideológicos, continuam sendo perpetuadas no campo da educação escolar – encontra-se a cisão entre afetivo e cognitivo.

Do ponto de vista da Psicologia, é importante considerar que o paradigma científico que deu a ela o estatuto de ciência colaborou para manter uma concepção do *afetivo* como uma dimensão natural e a-histórica.

Essa disposição da Psicologia, que alimenta a perspectiva da naturalização dos processos psicológicos, traz conseqüências diretas para o campo da educação escolar, pois condiciona uma visão de aprendizagem e de desenvolvimento. Ao tratar as emoções como “elementos perturbadores”, “empecilhos”, nos processos de conhecimento, a escola afirma sua posição de colocar-se a serviço do desenvolvimento cognitivo, apenas, ou postula o desenvolvimento afetivo como uma disposição interna do sujeito, um dado que se desenvolve a parte das demais funções psicológicas.

Contrariando esse ideário hegemônico, que encerra o afetivo no plano intrapsíquico do sujeito, como algo inerente à sua personalidade, admitíamos a hipótese de que era possível compreender a constituição dos processos afetivos, tanto quanto dos cognitivos, tomando por base a atividade do sujeito e, uma vez que essa atividade se enraíza nas suas condições concretas de vida, deveríamos pontuar o caráter histórico e cultural dessa constituição.

Perguntávamos se era possível explicar a constituição e a participação do afetivo na atividade do sujeito apontando para a escola

um lugar e uma função na superação da dicotomia entre afeto e cognição, com vistas ao desenvolvimento omnilateral da criança.

Entendíamos que a apropriação dos instrumentos e signos – fundamento do trabalho educativo – por meio dos quais se promovem formas mais desenvolvidas de pensamento poderia justificar a impossibilidade da separação entre afeto e cognição na teoria da aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski, já que estas conquistas intelectuais poderiam ser ativadoras de novos modos de pensar e de sentir, passando a interferir, diretamente, na atividade e consciência do sujeito.

Consideramos que para avançar na explicação histórica e cultural do afetivo, fazia-se necessário desconstruir alguns argumentos reducionistas fincados pelo pensamento cartesiano – que sustentam o modelo biologicista das emoções – e, ainda hoje, orienta os modos de pensar sobre os processos psicológicos no interior da Psicologia com conseqüências para a educação escolar.

Para dar transparência a esses argumentos – que separam os processos afetivos das demais funções na consciência humana – explicitamos alguns fundamentos filosóficos e metodológicos empregando-os para analisar e compreender a constituição do afetivo no psiquismo humano a partir da teoria Histórico-Cultural. Essa visibilidade foi se tornando possível à medida que fomos rastreando elementos dispersos nas filosofias de Espinosa (1632-1677) e Marx (1818-1883) – esteio das idéias vigotskianas sobre a constituição dos processos afetivos, o que contribuiu, significativamente, para compreendermos as bases materiais que explicam o afetivo na formação humana do sujeito.

Basta lembrarmos que o cerne de toda a teoria da afetividade em Espinosa consiste na experiência das *afecções* e que, em Marx, a gênese dos processos emocionais encontra-se, fundamentalmente, nas *relações ativas* que os sujeitos estabelecem com os objetos nos processos de apropriação-objetivação das formas histórico-sociais da cultura humana.

Da relação corpo-alma ao entendimento da unidade afeto-cognição na atividade e consciência do sujeito posta pela Psicologia Histórico-Cultural, sublinhamos a essencialidade do pensamento de ambos os filósofos acerca dos processos afetivos: que estes não advêm de bases fisiológicas e naturais, mas se conjugam a um conteúdo psíquico que remete às experiências e/ou vivências do sujeito em resposta a uma realidade histórica e social na qual vive e pela qual se constituem.

No bojo desse processo é que se dá a constituição dos processos psicológicos: *pensamento* e *sentimento*, os quais são considerados subjetivos porque pertencem ao sujeito. Todavia só se concretizam, efetivamente, a partir da atividade deste no mundo.

Destacamos que é por meio das relações e da atividade concreta com os objetos da realidade – aqueles que existem fora e independentemente da consciência – que esses mesmos objetos passam a existir para o sujeito e é por meio dessa *vivência* que se constitui o *sentido pessoal* que, como conteúdo da sua consciência sintetiza a unidade de afetivo e cognitivo.

Portanto, falar do afetivo sem reconstruir a história de apropriações e objetivações que o sujeito faz a partir do conjunto de conhecimentos socialmente construído e de como estes potencializam ou não o sujeito para a ação, é sucumbir ao *subjetivismo* que é marca da psicologia tradicional burguesa.

O estudo mostrou que para dimensionar a constituição do *afetivo* a partir da atividade era preciso abordar alguns princípios e categorias que configuram a relação do sujeito com os objetos do mundo real que o afetam. Assim chegamos às explicações sobre as *afecções* e em como essas mobilizam o *desejo*, uma vez que este só pode ser determinado a partir das idéias das coisas, por uma realidade exterior ao sujeito; aquilo que em dada circunstância se põe como *motivo* para aquele sujeito, tem origem na história de suas condições concretas de vida.

Compreendendo que, para a perspectiva materialista histórico dialética é imperativo considerar a materialidade das funções

humanas, Vigotski utilizou o método proposto por Marx para explicar os processos psicológicos humanos defendendo que as funções afetivas, tanto quanto as cognitivas, dependem de como se estrutura a atividade do sujeito, que prevê a utilização dos instrumentos e signos culturais. Estes, ao se converterem em categoria interna – intrapsicológica –, transformam a estrutura e a função correspondente no psiquismo humano, complexificando a consciência.

Ao lado desse fundamento, que marca o caráter histórico, social e dialético dos processos afetivos, pudemos constatar que, perpassando os diferentes momentos evolutivos do desenvolvimento da criança, a unidade afetivo-cognitivo participa mediando suas respostas e relações com o mundo – objetos, fenômenos e processos –, (re) estruturando sua atividade e consciência, dado que possibilita novas maneiras de *sentir, pensar e agir*, ou seja, chegamos à confirmação da *historicidade* do afetivo, tese já defendida por Vigotski (2004) desde os anos 30.

Descortinar alguns elementos postos pela Filosofia e pela Psicologia na explicação do que vem a ser essa expressão do psiquismo humano – *afetivo* – evidenciando seus modos de constituição a partir da atividade dos sujeitos, teve, neste estudo, a intenção de problematizar e potencializar algumas demandas que pulsam no interior da escola e que dizem respeito à ciência psicológica e a Educação.

Olhando para a Psicologia, acreditamos que pensá-la como uma ciência comprometida ética e politicamente, implica resgatar suas finalidades no que tange às relações com o campo educativo, significa, para os psicólogos, *ampliar a cultura educacional* (SOUZA e ROCHA, 2008), o que pressupõe, cada vez mais, se ocupar com as questões que partem do cotidiano das escolas, das *relações e práticas* que lá se estabelecem, entre pessoas e dessas com o conhecimento, entendendo que todas as coisas participam de um dinamismo, exercem uma dependência causal e têm um poder de afetar (ESPINOSA, 2004).

A idéia foi problematizar e conclamar os profissionais da Psicologia e da Educação, que permanecem simplificando problemas e demandas muito complexas que nos chegam a partir do contexto

educacional, dentre elas a questão dos “*problemas emocionais*” tão proclamados no campo da (não) aprendizagem escolar, a pensar sobre como se apresentam e se estruturam as atividades pedagógicas, como a escola pensa e executa a *organização da atividade da criança* em suas diferentes etapas de escolarização, ou seja, como aqueles que atuam no interior da escola julgam sua participação na constituição dos processos afetivos e cognitivos.

Do ponto de vista da Educação e do seu papel na conformação da subjetividade humana, os resultados desse estudo, colocam à educação escolar um desafio teórico-prático, ético e político, uma vez que ela – escola – é que deverá garantir as condições efetivas de apropriação dos conteúdos historicamente acumulados que poderão vir a se constituir em necessidades e motivos que, potencializando desejos, passarão a orientar a atividade, suscitando a aprendizagem e movimentando o desenvolvimento das crianças.

Vale ressaltar que a inserção dos elementos mediadores – objetos, instrumentos, signos e o “outro” –, propostos pela teoria Histórico-Cultural, na trajetória de constituição e desenvolvimento afetivo destaca esse processo como intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de outras funções psicológicas, marcando a *interfuncionalidade do psiquismo humano* (LURIA apud MARTINS, 2006) que coincide com a impossibilidade de pensar processos cognitivos e afetivos separadamente.

Ao se comportar como expectadora, no que tange ao desenvolvimento das funções afetivas, a escola estará alimentando a idéia das disposições intrínsecas, de uma natureza humana que precisa de *condições facilitadoras* para se desenvolver e que, assim sendo, caso a criança não disponha dessas condições, quase nada poderá ser feito para que ela – criança – atinja níveis mais complexos de pensamento e sentimento, que deve culminar com *o domínio da própria conduta* (VYGOTSKI, 1995).

Tendo contemplado, nessa pesquisa, a idéia de que os processos afetivos têm origem, constituindo-se a partir do “como” aquele objeto responde ou não aos desejos e necessidades do sujeito

num dado momento da sua vida, o estudo ratifica que esses afetos, desejos podem ser ampliados, ressignificados e, portanto, transformados a partir do conhecimento.

Daí a complexidade da tarefa que se coloca para os educadores: reconhecer o papel do conhecimento escolar como instrumento de superação e modificação de *pensamentos* e *sentimentos* entendendo que, no processo de ensino e de aprendizagem escolar, tanto quanto em outras dimensões da vida, as emoções não podem ser tratadas como *obstáculos* a serem transpostos, visando a ampliação do cognitivo, mas devem ser entendidas como uma função que inicia, percorre e finaliza cada momento da atividade do sujeito, se fazendo presente em todas as etapas do desenvolvimento humano. Foi essa a idéia que Vigotski quis afirmar quando disse que, “[...] *as emoções são pontos de desequilíbrio em nossa conduta quando nos sentimos pressionados pelo meio ou quando triunfamos sobre este.*” (VYGOTSKI apud CORRAL, 2006, tradução nossa, grifo do autor).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. – 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisa Psicologia social e Educação**: contribuições do marxismo, Bauru, v.1, n.1, p.62-74, 2006.

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

ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.109-127.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000, p.41-62.

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2005.281f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. (Org.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.11-33.

BOZHOVICH, L.I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Habana: Pueblo y Educación, 1981.

BURTIN-VINHOLES, S. **Dicionário francês-português, português-francês**. 40ª. ed. São Paulo: Globo, 2003.

CARDOSO JUNIOR, H. R. Pragmática menor e questão pragmatista na ontologia de Espinosa. In: CARDOSO JUNIOR, H. R. **Pragmática menor**: Deleuze, imanência e empirismo. 2005, 2 v. Tese (Livre-Docência em Filosofia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005, p. 26-88.

CHAUÍ, M. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo** (Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty). São Paulo: Brasiliense, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

CHAUÍ, M. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. – 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CORRAL, R. La afectividad desde el enfoque histórico-social. In: FARIÑAS, G.; COELHO, L. (Org.). **Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Terceira Margem, 2006. (Cadernos ECOS), p.135-144.

DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DELEUZE, G. Aula sobre Espinosa em 24/01/78. Disponível em <<http://www.webdeleuze.com>.> Acesso em: 05 mai. 2007.

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000, p.87-106.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.24, n.62, p.44-63, abr. 2004.

DURAN, W. Spinoza. In: **A história da Filosofia**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p.153-197.

EIDT, N.M.; TULESKI, S.C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.221-248.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987, p.83-102.

ESPINOSA, B. – Ética demonstrada à maneira dos geômetras. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

FACCI, M.G.D. **Formação de professores**: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Campinas: Autores Associados, 2004.

FOGEL, G. Por que *não* teoria do conhecimento? Conhecer é criar. In: **Cadernos Nietzsche**. São Paulo: Discurso editorial, n. 13, p.89-117, 2002.

GLEIZER, M. A. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GOMES, C.A.V. **A surdez e suas implicações na concepção de crianças surdas, de seus pais e professores**. 2000. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GONZÁLEZ REY, F.L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.21, n.71, p.132-148, 2000.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HELLER, A. **Sobre os instintos**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1983.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2007.

HUISMAN, D.; VERGEZ, A. **História dos Filósofos ilustrada pelos textos**. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, vol. 1. 1966.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, R. Marx e a Educação atual. **Conferência apresentada na IV Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**: Releitura de Marx para a Educação Atual. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2005.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEONTIEV, A. Prólogo. In: VIGOTSKI, L.S. **Psicologia del Arte**. Barcelona: Barral Editores, 1972, p.7-13.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LIMA, E.A. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1994.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**. Barcelona: Grijalbo, 1974a.

MÁRKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p.53-73.

MARTINS, L.M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: DUARTE, N.; ARCE, A. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p.27-50.

MARTINS, L.M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M.E.M.; FACCI, M.G.D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.117-134.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Título original: Early Writings. Tradução Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1993.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K. Para a crítica da Economia Política. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2005, p.24-54.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELLO, S. A. **A obriedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador**. 1996, 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MESHCHERYAKOV, B. G. Concepção de Vygotsky: uma análise semântica. **Curso ministrado na I Conferência Internacional: O enfoque histórico-cultural em questão**. Santo André, SP, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker editores /Edusp, 2000.

ROSSLER, J.H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000, p.03-22.

Rotular e Excluir. **PSI jornal de Psicologia**. Publicação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, CRP SP, 6ª. região, n. 155, mar – abr/ 2008, p.10-11.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia**. Habana: Editora Universitária, 1965.

SALVADOR, A.; CAPRIGLIONE, L. Quando a emoção é inteligência. **Revista Veja**, São Paulo, ano 30, edição 1478, n. 2, Janeiro de 1997, p. 66-73.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Newton Duarte (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. In: **Muitos lugares para aprender: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – São Paulo: CENPEC/ Fundação Itaú social, Unicef, 2003.**

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SMÍRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSTEIN, S.L. & TIEPLOV, B.M. **Psicologia**. Havana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa: Moraes editores, 1978.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p.53-70.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M. (Org.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 17-33.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.27-58.

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Ano da psicologia na Educação: textos geradores**. Brasília, agosto, 2008, p. 27-52.

- TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, S. A. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.47-96.
- TEIXEIRA, L. **A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração na filosofia de Espinosa**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicología del Arte**. Barcelona: Barral Editores, 1972.
- VIGOTSKII, L. S. **Imaginacion y el arte en la infância**. México: Hispânicas, 1987a.
- VYGOTSKII, L. S. **The Collected Works of L.S. Vygotsky**, Scientific Legacy, traduzido por Marie J. Hall., New York, 1987b.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**. Madrid: Visor, 1991.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **The problem of the enviroment in the Vygotsky Readers**. 1994. Tradução para o espanhol pelo corpo de tradutores da Universidade de Havanna – CUBA, p.1-28.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, Jul, 2000b, p.21-44.
- VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p.103-117.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKY, L. S. **Teoria de las emociones**. Estúdio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

YAROSHEVSKY, M.G. Epílogo. In: VYGOTSKII. L. S. **The Collected Works of L.S. Vygotsky**, *Scientific Legacy*, traduzido por Marie J. Hall., New York, 1987b, p.245-266.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)