



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

**XIX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE
EDUCAÇÃO / I EREBIO – REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE
ENSINO DE BIOLOGIA – REGIONAL SUL.**

TOMADA DE CONSCIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE E DA INTELIGÊNCIA

Tânia Stoltz

UFPR

O PROBLEMA DAS RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA

Embora indissociáveis desde o nascimento do sujeito, afetividade e inteligência são de naturezas distintas. Para Piaget (1954), a afetividade diz respeito aos sentimentos propriamente ditos e em particular às emoções, bem como às diversas tendências do sujeito, em particular à vontade. Já a inteligência compreende desde a percepção e as funções sensoriais-motoras até a operatoriedade formal. É impossível encontrar, desde os níveis mais primários, condutas relevantes de afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa. De que forma a afetividade interfere, então, na inteligência?

A afetividade intervém nas operações da inteligência na medida em que estimula ou perturba o sujeito levando-o a acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, mas não modifica as estruturas da inteligência. Uma pessoa pode ter problemas em compreender determinado conteúdo em função de aspectos afetivos. No entanto, é a afetividade que irá engendrar as estruturas necessárias à compreensão racional. Dizendo de outro modo, os sentimentos podem utilizar a lógica em seu proveito, ao construir deduções lógicas partindo de premissas suspeitas, mas não criam novas estruturas de raciocínio.

Como motor ou energético da ação, a afetividade se manifesta a princípio por um interesse intrínseco ou extrínseco, uma necessidade. Já durante a realização de uma atividade, a afetividade a acompanha expressando-se nos sentimentos de êxito ou fracasso e nos sentimentos estéticos, a partir da coerência da solução encontrada. Desde a inteligência prática até às formas mais abstratas da inteligência, a afetividade intervém. Se tomarmos a

emoção, por exemplo, verificamos que esta está ligada a discriminações perceptivas, as quais as ligam à inteligência. Piaget (1954) cita o medo do escuro da criança e os medos condicionados como respondendo a estímulos perceptivos. Os fatores cognitivos relacionam-se aos afetivos desde os sentimentos primários e quanto maior o número de sentimentos complexos e evoluídos, maior a intervenção de elementos da inteligência.

A CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA E DA AFETIVIDADE

A noção de equilíbrio tem um significado fundamental na teoria de Piaget, tanto do ponto de vista afetivo como intelectual. Piaget concorda com Claparède que o desequilíbrio deriva-se de uma impressão afetiva que é a consciência de uma necessidade. Quando a necessidade é satisfeita o regresso ao equilíbrio expressa-se pela satisfação.

A adaptação representa um equilíbrio temporário entre assimilação e acomodação, que tem significação tanto mental como biológica na teoria de Piaget. A assimilação refere-se ao sujeito que conserva sua forma e incorpora o dado novo em função dessa forma. Já a acomodação diz respeito à situação exterior, ao ajuste ao objeto em função do qual o organismo se modifica.

Existem diferentes tipos de assimilação, todos significando a incorporação do objeto aos esquemas anteriores do sujeito. Na assimilação perceptiva o objeto é percebido a partir dos esquemas anteriores. Na assimilação sensório-motora, por exemplo, o bebê serve-se de um objeto físico e o incorpora a esquemas anteriores. Com a assimilação conceptual, o novo objeto é concebido somente se assimilado aos esquemas conceptuais preexistentes, o que Piaget entende como sendo o conjunto de operações mentais disponíveis ao sujeito.

Quando os esquemas anteriores do sujeito são modificados em função do objeto temos a acomodação, que passa a ser ativada quando o objeto resiste à assimilação do sujeito. A adaptação implica em uma resistência do objeto, que não é muito elevada, mas suficiente para que haja acomodação. Assimilação e acomodação estão implicadas na construção da inteligência e da afetividade.

Piaget (In: DELAHANTY; PERRÉS, 1994) reiteradamente observa que só a energética é puramente afetiva. A partir do momento em que há estrutura, há intelectualização. Estrutura e funcionamento, afetividade e inteligência são sempre

indissociáveis na conduta. Isto ocorre também no caso em que sentimentos morais e sociais passam a construir estruturas bem determinadas. Dessa forma, cada nível de conduta afetiva corresponde a uma forma de estrutura cognitiva. Piaget expressa claramente que distante de uma visão ingênua que aponta sentimentos inatos acabados, há construções tanto no domínio afetivo como no cognitivo. Partindo de esquemas iniciais, a construção da afetividade e da inteligência segue análoga e prevê, de um lado, a construção progressiva de uma escala de valores e, de outro, um sistema de conceitos e relações. “A moral é uma lógica da ação, como a lógica é uma moral do pensamento” (ib, p. 200).

Dando forma à sua hipótese da construção paralela entre a inteligência e a afetividade, Piaget (In: DELAHANTY; PERRÉS, 1994, p. 201) mostra sua evolução da seguinte forma: a inteligência sensório-motora, não socializada, caracteriza-se por: reflexos, instintos, primeiros hábitos, percepções diferenciadas anteriores às estruturas e as estruturas sensório-motoras. Correspondem aqui, no domínio afetivo, sentimentos intraindividuais que acompanham toda a sorte de ações: tendências intuitivas, emoções; prazeres e dores ligados às percepções, sentimentos de agrado e desagrado, bem como regulações elementares, caracterizadas por sentimentos de êxito ou fracasso.

Da mesma maneira, no plano da inteligência verbal, conceptual ou socializada, assiste-se primeiro a uma interiorização da ação e em um pensamento não-reversível, passando a operações elementares de classes e de relações e a uma lógica das proposições liberada dos conteúdos. A essa sequência correspondem sentimentos interindividuais construídos a partir dos intercâmbios afetivos entre pessoas. São eles: afetos intuitivos que se expressam por sentimentos sociais elementares, com aparição dos primeiros sentimentos morais; afetos normativos, onde surgem sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade e, na progressão, sentimentos ideológicos a partir das operações formais onde sentimentos interindividuais se complementam com sentimentos envolvendo ideais coletivos. A evolução no plano afetivo assinala, ainda, a presença, no sujeito, de um papel e algumas metas na vida social.

A evolução prevê a elaboração do objeto e a descentração tanto no que tange à afetividade como da inteligência. No caso da afetividade, a partir dos primeiros contatos com o outro temos a construção das primeiras formas de sentimentos interindividuais, para além dos sentimentos limitados ao sujeito mesmo.

Essa breve exposição nos permite compreender as críticas que Piaget dirige à explicação freudiana. Piaget considera uma eleição afetiva e cognitiva do objeto e não só afetiva. Cinco transformações caracterizam essa posição: construção do objeto propriamente dito; transformação da causalidade (objetiva e espacializada, não mais somente ligada à ação própria, levando a objetivos permanentes e fontes autônomas de causalidade); as pessoas apresentam as mesmas características (são objetivadas e espacializadas); imitação do próximo (que permite um conhecimento mais profundo do corpo próprio) e tomada de consciência do eu e da atividade própria do sujeito (a consciência simultânea de si, do próximo e suas correlações somente aparece quando o mundo exterior se estrutura).

Assim, do ponto de vista de Piaget, todos os objetos são simultaneamente cognitivos e afetivos. O “outro” é, portanto, objeto de conhecimento e de afeto. Condições desfavoráveis do meio, como no caso do hospitalismo de Spitz, afetam não só o afetivo, mas também o cognitivo, provocando regressões funcionais.

Como no plano intelectual, é a reciprocidade que permitirá o descentramento afetivo que conduz aos sentimentos normativos e à vida moral. Nesse sentido, a evolução da vontade prevê que esta seja uma regulação de segundo grau, uma regulação das regulações, da mesma forma que no plano intelectual a operação é uma ação sobre as ações. Isto nos faz percebê-la como expressão da conservação onde a vontade consiste em subordiná-la a uma escala permanente de valores.

Para Piaget (1932), portanto, sem vida social não há consciência. No início da inteligência, o controle próprio da inteligência sensório-motora é de origem externa. São os objetos que obrigam o sujeito a selecionar seus comportamentos e não a atividade intelectual inicial. Da mesma forma, são as outras pessoas que canalizam os primeiros sentimentos da criança e não estas que, de início, por si próprias se auto-regulam (PIAGET, 1932/1977). As normas, tanto no que se refere à afetividade como no que se refere à inteligência, originam-se de estruturas resultantes de tomadas de consciência, o que nos remete à dialética entre funcionamento e estrutura. Para Piaget, a tomada de consciência do sujeito está ligada a um conjunto de condições psicológicas. A razão, sob seu duplo aspecto, lógico e moral, o qual subentende-se uma auto-regulação dos sentimentos, é um produto coletivo (PIAGET, 1932/1977). “Isto significa que a vida social é necessária para

permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital” (PIAGET, 1932/1977: 346-347).

Conforme Piaget (1932, 1965), o indivíduo, por si só, permanece egocêntrico. A consciência está ligada a uma confrontação entre o eu e o outro. Dominado pelo egocentrismo, no que tange à lógica, o indivíduo é conduzido ora a um predomínio da afetividade sobre a objetividade, ora a uma centração nas atividades dependentes do eu. Do ponto de vista moral, o egocentrismo conduz à anomia, onde os sentimentos que surgem na consciência têm valor por si próprios, não devendo ser submetidos à uma avaliação posterior. “É só pelo contato com os julgamentos e as avaliações dos outros que esta anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas” (PIAGET, 1932/1977: 347).

O primeiro tipo de controle lógico e moral advém das relações de respeito unilateral e de coação entre adulto e criança. Piaget observa que somente este controle não basta para a eliminação do egocentrismo infantil. Do ponto de vista intelectual, o primeiro prenúncio da noção de verdade passa pelo respeito da criança pelo adulto. “O pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente” (*Id.*). Contudo, “não é suficiente para que possamos falar de verdade racional, que o conteúdo das afirmações seja conforme a realidade; é preciso, ainda, que este conteúdo tenha sido obtido por um comportamento ativo da razão e que a própria razão esteja em condições de controlar o acordo ou o desacordo de seus julgamentos com a realidade” (*Ibid.*, 348).

Com a heteronomia o “bel-prazer do eu é simplesmente substituído pelo bel-prazer de uma autoridade” e esta não é criticada em nome da razão do sujeito. A razão crítica nasce da discussão e esta só é possível entre iguais, entre pessoas de semelhante capacidade cognitiva. É neste sentido que Piaget aponta a cooperação como podendo realizar o que a coação intelectual é incapaz. Para transformar a lei externa é preciso que esta seja consciente. Como fonte da crítica, a cooperação leva à autonomia tanto intelectual quanto moral. Por permitir a tomada de consciência da lógica das relações, a cooperação conduz à reciprocidade no plano intelectual. No plano moral, a cooperação dá lugar às transformações paralelas às realizadas no plano intelectual.

Na obra *O Julgamento Moral na Criança*, Piaget expressa que toda “norma moral tanto quanto toda lógica são produtos da cooperação” (*Ibid.*, 351). Piaget delega à pedagogia experimental a verificação, se a cooperação pode ser generalizada como processo educativo.

TOMADA DE CONSCIÊNCIA, AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA

A tomada de consciência, para Piaget (1974a; 1974b), refere-se ao funcionamento cognitivo. Diz respeito sempre a uma noção específica, nunca a um “insight” ou iluminação geral. O processo de tomada vai da ação à compreensão, do saber fazer ao entendimento do processo envolvido nesse saber. Nos níveis iniciais de tomada de consciência a ação é anterior à compreensão. Segue-se, após, um período em que ação e compreensão auxiliam-se mutuamente, estando no mesmo nível. A progressão é no sentido da consciência anteceder à ação, o que constitui o terceiro nível, o mais avançado, de evolução da tomada de consciência.

Considerando que Piaget delega aos pedagogos a tarefa de verificação da cooperação como processo educativo, propomos a interação social cooperativa que estimule o processo de tomada de consciência de noções específicas. Tal procedimento nos parece essencial na construção da inteligência e da afetividade.

Com o conceito de tomada de consciência, Piaget nos mostra que no nível formal a compreensão passa a ser anterior à ação. Observamos, contudo, que não somos previamente conscientes de todos os nossos atos. Nesse sentido, acreditamos na necessidade de interações sociais que contribuam para a tomada de consciência de noções específicas, sejam elas envolvendo mais o campo cognitivo ou o campo moral. Como quanto menos conhecemos, menos conscientes somos, no campo educativo vemos como indispensável, em um primeiro momento, mesmo com adultos, iniciar pela confrontação da teoria com comportamentos contextualizados do sujeito e relacionados à noção trabalhada, sempre levando ao questionamento e reflexão do processo que levou a dados comportamentos. Este processo deve levar à reflexão sobre as ações, para chegar à consciência das inúmeras relações envolvidas na produção de determinadas idéias e comportamentos e, inclusive, propor a partir da reflexão, novas ações físicas e mentais.

Nesse movimento de exteriorização e interiorização, vemos como indispensável a interação social a partir da cooperação que só pode se efetivar considerando a reciprocidade de posições e o respeito. Dessa forma, a interação social pode contribuir para a tomada de consciência de novas noções, incluindo elementos cognitivos e afetivos.

O conceito de tomada de consciência é apontado como essencial para o desenvolvimento da inteligência e da afetividade no que se refere tanto ao conhecimento de objetos como o conhecimento de pessoas. Nestes conhecimentos, existem freqüentes conflitos entre a afetividade e a inteligência. Estes conflitos se dão sempre entre elementos de níveis diferentes. Uma operação mental, por exemplo, pode eliciar um sentimento de nível inferior. Neste caso podemos falar de regressão, conforme Piaget (1954).

De todas as formas, qualquer conduta contém necessariamente aspectos cognitivos e afetivos. Piaget substitui, então, a dicotomia entre inteligência e afetividade pela distinção entre condutas que se referem a objetos e condutas que se referem a pessoas. Em cada uma delas podemos encontrar elementos estruturais que dizem respeito ao cognitivo e elementos energéticos que se referem ao afetivo.

Em las conductas hacia los objetos, el aspecto estructural está constituido por las diversas estructuras lógico-matemáticas; el aspecto energético, por el conjunto de los intereses, de los esfuerzos, de los afectos intraindividuales y de sus regulaciones. En las conductas hacia las personas, el elemento energético está formado por los diversos afectos interindividuales sobre los cuales se insiste generalmente de manera exclusiva; pero hay también un elemento estructural, que proviene de la toma de conciencia de las relaciones interindividuales y desemboca en la constitución de estructuras de valores. (PIAGET IN: DELAHANTY, PERRÉS, 1994: 288-289)

CONCLUSÃO

Temos, a partir de Piaget, um interessante referencial para a discussão das relações entre inteligência e afetividade. A educação deve preocupar-se tanto com as condutas que se referem a objetos como às que se referem às pessoas, contribuindo para o desenvolvimento de tomadas de consciência a partir de reflexões sobre o processo. Como ações educativas, que se encaminham nesse sentido, apontamos as interações cooperativas

com o conhecimento científico e o questionamento das ações do sujeito no meio físico e social, no sentido de que este possa refletir sobre elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

J, PIAGET. **Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño**. IN: DELAHANTY, G; PERRÉS, J (org.). Piaget y el psicoanálisis. México: Universidad Autonoma Metropolitana, 1994.

_____. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le developpment mental de l'enfant**. Boulletin de Psychologie. Paris, v. VII, n. 3-4, p. 143-150, n. 9-10, p. 522-535, n. 12, p. 690-701, 1954.

_____. **La prise de conscience**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974a.

_____. **Réussir et comprendre**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974b.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1965/1973.