

VIVÊNCIA E AFETAÇÃO NA SALA DE AULA: UM DIÁLOGO ENTRE VIGOTSKI E ESPINOSA

Eliana de Sousa Alencar Marques *

Maria Vilani Cosme de Carvalho **

RESUMO

O artigo apresenta reflexões teóricas a partir das contribuições de Lev Semionovich Vigotski e Baruch de Espinosa. O aprofundamento em torno da teoria de Vigotski revela que ele encontrou em Espinosa a sustentação filosófica que explica a relação entre afeto e intelecto no desenvolvimento do psiquismo humano. Com base nisso, propomos um diálogo entre Vigotski por meio da categoria vivência, e Espinosa a partir da categoria afetação. O estudo vem sendo realizado por meio de pesquisa bibliográfica com base na obra *Ética* de Espinosa e nos textos pedológicos escritos por Vigotski, precisamente *La crisis de los siete años, A questão do meio na pedagogia e Psicologia pedagógica*. Os resultados apontam que vivências alegres aumentam a potência de agir de alunos e professores. O aumento da potência de agir significa também o aumento da potência de pensar, ou seja, significa maior consciência na atividade. Para o aluno, significa vivenciar aprendizagens que façam sentido para sua vida, ou seja, o que lhe traz felicidade. Para o professor, significa saber o que faz, isto é, maior autonomia no trabalho. Portanto, as vivências que constituem encontros alegres produzem afetações que ajudam na constituição de sujeitos mais emancipados.

Palavras-chave: Vivência. Afetação. Potência de agir. Encontros alegres.

ABSTRACT

EXPERIENCE AND AFFECTATION IN THE CLASSROOM: A DIALOGUE BETWEEN VYGOTSKY AND ESPINOSA

This paper presents theoretical reflections on the contributions of Lev Semionovich Vygotsky and Baruch Spinoza. The analytical deepening of the theory of Vygotsky reveals that his ideas for explaining the relation between affection and

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Professora das disciplinas Didática, Avaliação da Aprendizagem e Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/ Campus Petrônio Portela. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação (NEPPED/PPGED/UFPI). Linhas de pesquisa: Atividade de ensino-aprendizagem, Formação de professores, Significados e sentidos na abordagem Sócio-Histórica. Endereço para correspondência: Rua Belchior Barros, nº 2863, Planalto Ininga, CEP: 64052-500, Teresina-Piauí. esalencar123@gmail.com

** Professora Pós-Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação (NEPPED/PPGED/UFPI). Endereço para correspondência: Universidade Federal do Piauí (UFPI) /Centro de Ciências da Educação (CCE) / Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE)/ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/ Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Ininga, CEP: 64049-550 – Teresina-Piauí. E-MAIL vilacosme@ufpi.edr

intellect in the development of the human psyche are philosophically based on Espinosa. Thus we propose a dialogue between Vygostky, analyzing the experience, and Espinosa, analyzing the affectation. This study has been carried out through bibliographical research based on the Spinoza work *Ethics* and on the pedological texts written by Vygotsky, precisely, *The seven-year crisis*, *The question of the environment in the pedology* and *Educational psychology*. The results indicate that joyful experiences increase the power of acting of students and teachers. The increasing power of acting also means increasing power of thinking, that is to say, it means a greater awareness on the activity. For the student, it means to experience learning in a way that makes sense, what brings him happiness. For the teacher, it means knowing what to do, that means greater autonomy. Therefore, the joyful experiences produce affectations that lead to more emancipated subjects.

Keywords: Experience. Affectation. Power to act. Joyful meetings.

Introdução

Este artigo tem como objetivo estabelecer relação entre o pensamento de Lev S. Vigotski e Baruch de Espinosa, na tentativa de encontrar respostas que confirmem a tese de que o professor consegue realizar com sucesso sua atividade de ensino quando afeta seus alunos de alegria, potencializando o desejo dos alunos por novas aprendizagens. A pesquisa bibliográfica realizada na ocasião de estudos de doutoramento revela que Vigotski encontrou em Espinosa a sustentação filosófica capaz de explicar a dimensão afetiva como parte constitutiva da natureza humana. Ou seja, há fortes indícios teóricos de que a teoria dos afetos de Espinosa serviu de sustentação filosófica para os estudos realizados por Vigotski com o objetivo de explicar a relação entre afeto e intelecto no desenvolvimento do psiquismo humano. Ao lado disso, a ideia dos afetos originarem-se nas relações sociais (ESPINOSA, 2008) e das vivências se constituírem em fonte de afetos (VIGOTSKI, 2009) são construções que aproximam de forma incontestável os dois teóricos.

A compreensão dessa tese envolve o entendimento acerca da relação entre conceitos como *sentidos*, *vivência* e *meio*, presentes na obra de Vigotski, sobretudo em alguns textos pedológicos escritos entre 1933 e 1934, como “La crisis de los siete años (VIGOTSKI, 1996)”, “Quarta-aula: a questão do meio na pedologia” (VINHA; WELCMAN, 2010), além de “Psicologia pedagógica” (VIGOTSKI, 2003). Junto a isso, trataremos de

abordar os conceitos de *afetação* e *potência de agir*, amplamente difundidos na obra de Espinosa, sobretudo em “Ética” (ESPINOSA, 2008).

O artigo está organizado em duas partes. Na primeira parte, fazendo referência aos textos pedológicos listados acima, analisamos a categoria vivência na obra de Vigotski para esclarecer como essa categoria constitui-se em unidade de análise da relação entre consciência e meio social na formação e desenvolvimento do psiquismo infantil. Na segunda parte, centramos nossas reflexões na Filosofia de Espinosa e na sua relação com a teoria de Vigotski, a fim de compreender a relação entre afetação e desenvolvimento da potência humana, fazendo alusão às atividades de ensino como encontros que carregam o potencial de se tornarem vivências alegres. Finalizamos com reflexões que ajudam a compreender em que sentido vivência e afetação, na perspectiva desses dois teóricos, possibilitam a emancipação de professores e alunos.

O conceito de vivência (*pereživânie*) em Vigotski e a importância do meio no desenvolvimento humano

Vivência na língua portuguesa é a expressão que mais se aproxima de *pereživânie*, termo muito usado no cotidiano da língua russa e que serve para designar uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas. Por ser uma expressão muito usada no seu cotidiano, Vigotski passa a utilizá-la nos textos que escreveu como crítico de

arte. A obra de maior repercussão na sua carreira como crítico de arte foi “A tragédia de Hamlet – príncipe da Dinamarca”. Toassa e Souza (2010) explicam que Vigotski usa *pereživânie* (vivência) para explicar que elas são as principais responsáveis pela criação de tantas possíveis interpretações que o ator encontra para atuar, esclarecendo que essas vivências não têm relação com os acontecimentos imediatos do mundo exterior, ou seja, o que é visível à plateia, mas com o sentido atribuído a elas pelo ator. Toassa (2011, p. 215) enfatiza que “para Vigotski, as vivências são os processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio. Seus exemplos remetem a uma análise profunda da vivência humana e dos sentidos atribuídos a ela”.

Toassa (2011) segue explicando que é preciso ter o cuidado de diferenciar vivência de experiência, pois se trata de expressões que não têm o mesmo sentido na obra de Vigotski. As vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo” (TOASSA, 2011, p. 35). Isso quer dizer que o sujeito jamais se mostra indiferente a uma situação de vivência, ela sempre terá para ele uma conotação emocional forte. O que pode não acontecer quando se tratar de uma situação de experiência, já que estas podem ou não suscitar marcas na vida de uma pessoa, como também podem no máximo evocar uma lembrança. *Pereživânie* (vivência) sempre será um “tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica.” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 759). Ou seja, o sujeito, ao longo da sua vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência.

O aprofundamento acerca desse conceito na obra de Vigotski dá-se no momento em que o autor volta-se para construir os fundamentos da Psicologia histórico-cultural. Com a intenção de esclarecer que o psiquismo humano constitui-se culturalmente, Vigotski usa vivência para explicar que o desenvolvimento da consciência é um processo racional, mas, sobretudo, emocional, afetivo, ligado à vida real dos sujeitos, ou seja, “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na

atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 231).

Nos textos pedológicos, sobretudo os textos “La crisis de los siete años” e “A questão do meio na pedologia”, ambas conferências proferidas entre 1933 e 1934, o conceito de vivência passa a configurar como unidade de análise sistêmica para explicar a relação entre a consciência e o meio na formação e desenvolvimento da criança. Ou seja, o conceito de vivência será então utilizado por Vigotski como unidade de análise capaz de explicar o desenvolvimento da consciência da criança na sua relação com o meio. Vigotski (1996) parte do pressuposto de que o processo de tomada de consciência tem início por meio da relação dialética entre indivíduo e meio, tendo como mediador fundamental as vivências. Sua preocupação passa a ser esclarecer em que momento uma situação deixa de ser mera experiência e passa a ser vivência na vida da criança.

No texto “La crisis de los siete años”, Vigotski (1996) inicia sua análise explicando que a criança de sete anos enfrenta uma situação de crise ou virada, descrita por cientistas como a crise dos sete anos. Nesse momento de crise, a criança tem como característica mais marcante a perda da espontaneidade. Vigotski (1996, p. 377) esclarece:

La razón de la espontaneidad infantil radica en que no se diferencia suficientemente la vida interior de la exterior. Las vivencias del niño, sus deseos, la manifestación de los mismos, es decir, la conducta y la actividad no constituyen en el preescolar un todo suficientemente diferenciado. Em los adultos esa diferencia es muy grande y por ello el comportamiento de los adultos no es tan espontáneo e ingenuo como la del niño.

Ou seja, a criança, antes dos sete anos, manifesta o que sente da forma como sente, não há aqui ainda traços dessa diferenciação. A criança não separa sensações internas de sensações externas, seus sentimentos se encontram em situação sincrética. Isso faz com que a criança não camufle suas emoções, pelo contrário, ela as manifesta exatamente como ela as sente. Isso acontece porque a criança ainda não é capaz de compreender o que a afeta, ela simplesmente sente e expressa de forma espontânea esse sentimento.

A perda da espontaneidade pela criança de sete anos acontece, esclarece Vigotski (1996), quando ela incorpora à sua conduta, ao seu modo de agir, à sua atividade, um fator intelectual, ou seja, “El factor intelectual que se inserta entre la vivencia y el acto directo, lo que viene a ser el pólo opuesto de la acción ingenua y directa propia del niño”. (VIGOTSKI, 1996, p. 378). Explicando de outra forma, esse fator intelectual faz a mediação entre a vivência e a percepção da criança acerca dessa vivência, o que para Vigotski (1996) significa a atribuição de sentido àquilo que se vive. Isso se torna possível pelo fato da criança, ao se apropriar da linguagem, apropriar-se do seu conteúdo semântico, ou seja, dos significados, tornando-se capaz de generalizar. As generalizações ajudam a criança a estabelecer uma diferenciação entre mundo interior e mundo exterior, passando então a ter consciência de seus estados afetivos, ou seja, passa a compreender o que vive e atribuir sentido a isso. Dito de outra forma, a criança passa a compreender seus afetos e, principalmente, o que a afeta.

Para esclarecer melhor essa relação, Vigotski (1996, p. 03) ilustra sua explicação usando o exemplo do jogo de xadrez em que tomam parte um adulto e uma criança:

El desarrollo de la percepción semántica del adulto puede compararse con el modo cómo se mira un tablero de ajedrez o cómo juega con él un niño que no conoce el juego y el niño que ya lo conoce. El niño que no sabe jugar se divierte con las figuras del ajedrez, las selecciona por el color, etc., pero el movimiento de las figuras no se determinará estructuralmente. El niño que aprendió a jugar se portará de otro modo. Para el primer niño el peón blanco y el caballo negro no están relacionados entre si; pero el segundo, que ya conoce los pasos del caballo, comprende que la jugada del caballo amenaza a su peón. Para él, tanto el caballo como el peón constituyen un todo.

Isso explica porque a criança, na crise dos sete anos, é capaz de perceber a realidade circundante com todas as nuances, seus vínculos e relações. Ela passa a significar conscientemente àquilo que a cerca. Agora suas sensações mantêm nexos com a realidade, ela tem clareza do que sente e porque sente. Ela passa a entender suas próprias vivências, ou seja, aquilo que a afeta de uma maneira ou de outra, ou seja, “en él surge la orientación consciente de

sus propias vivencias” (VIGOTSKI, 1996, p. 380).

A capacidade de significar as próprias vivências leva a criança a estabelecer novas relações com a realidade e consigo mesma. Vigotski (1996, p. 380) menciona que, nessa fase, a criança também passa a generalizar os afetos, os sentimentos passam a ter uma lógica que antes a criança não conhecia:

El niño de edad escolar generaliza los sentimientos, es decir, cuando una situación se há repetido muchas veces nace una formación afectiva que tiene la misma relación con la vivencia aislada o el afecto que el concepto con la percepción aislada e el recuerda. Por ejemplo, el niño preescolar carece de auto estimación, de amor propio. Justamente em la crisis dos siete años es cuando surge la propia valoración: el niño juzga sus éxitos, su propia posición.

As novas formações afetivas, como a autoestima e o amor próprio, tendem à conservação, entretanto, segundo Vigotski (1996), diferentes destas, surgem os sintomas de que esta criança está em crise, o que pode culminar no aparecimento de comportamentos difíceis na idade escolar. Vigotski (1996, p. 380) não entra em pormenores com relação a esses sintomas, apenas enfatiza que “a la formación de vivencias atribuidas de sentido, se origina una intensa pugna entre las vivencias”. Julgamos que o autor refere-se a comportamentos da criança que nessa idade são considerados problemáticos, como birra, indisciplina, mau humor, e que longe de serem comportamentos voluntários, são produtos de vivências da criança com o meio. Essa intensa batalha só poderá ser superada quando se modificarem as relações da criança com o meio. O meio a que o autor se refere é o social, nunca visto como invariável e permanente, mas sim como “Uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente” (VIGOTSKI, 2003, p. 197).

Essa análise requer a consideração do meio como algo que vai além do que é exterior à criança. Não pode ser superficial, se atendo somente aos aspectos que circundam a criança, mas que não chega a penetrar naquilo que lhe é essencial, no modo como essa criança se relaciona com esses aspectos, ou seja, ao modo como esse meio é subjetivado.

A análise do desenvolvimento da criança que parte apenas da descrição de aspectos externos, como o tipo de moradia, a organização familiar, o tipo de alimentação, o nível socioeconômico dos pais etc., parte do pressuposto de que a relação do indivíduo com o meio é de pura passividade. Embora esses elementos sejam importantes no desenvolvimento da criança, análises desse tipo não revelam a face subjetiva dessa relação, pelo contrário, escondem que a atitude do ser humano com relação ao meio é sempre de atividade e não de mera dependência (VIGOTSKI, 2003). Esse tipo de análise negligencia a dimensão subjetiva (BOCK; GONÇALVES, 2009) da formação desse sujeito, dimensão essa que revela os sentidos e significados que estão sendo produzidos por esse sujeito na sua relação com o mundo e com os outros, e que constituem seu modo de ser, pensar e agir no mundo.

Para esclarecer a importância do meio nas formações afetivas da criança, Vinha e Welcman (2011, p. 691) se posicionam dizendo que meio e criança mantêm uma relação dialética de profunda formação e transformação:

O meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação, de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedagogia.

Isso leva a crer que o meio, diferentemente do que se pensa, jamais permanece imutável para criança. Uma mesma situação pode ser vivenciada de diferentes maneiras. A investigação que parte da influência do meio deve, pois, analisar a dinâmica dessas relações, sem ignorar a criança e o que o meio representa para ela. O meio para a criança é sempre social. A criança como ser social é parte do social, sendo assim, esse meio, sendo social, nunca é externo para ela, constitui e é constituído pela criança que o vivencia.

O conceito de vivência se aprofunda quando Vinha e Welcman (2011, p. 686) tratam da questão metodológica do estudo da consciência mediante unidades:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Dito isto, Vinha e Welcman (2011) sedimentam a ideia de que a vivência é a verdadeira unidade dinâmica da consciência. Ou seja, a vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado. Essa análise, entretanto, não se produz de forma simples, pois requer o entendimento de como a criança toma consciência do meio e o concebe, de como ela se relaciona afetivamente com certos acontecimentos. Disso decorre que as vivências constituem-se, assim, em fontes de afetos. Por essa razão, nenhuma vivência pode ter o mesmo sentido ou produzir as mesmas afetações em pessoas distintas, mesmo em se tratando de pessoas que participam do mesmo meio. A relação da criança com o meio é sempre uma relação de sentido. E é exatamente aqui que encontramos ressonância entre as ideias de Vigotski e Espinosa.

Segundo Espinosa (2008), as afetações vivenciadas têm o potencial de aumentar ou diminuir nossa capacidade de agir e sentir. Ou seja, o aumento ou a diminuição da potência de agir ou força de existir relaciona-se com a capacidade de afetar e ser afetado pelo meio à nossa volta. Isso significa que as vivências constituem-se em fontes de afetos. Para melhor esclarecimento dessa questão, deteremo-nos de agora em diante nos postulados da Filosofia de Espinosa dos afetos e de como essa

Filosofia pode nos ajudar a refletir sobre novas possibilidades de tornar o encontro entre professores e alunos na sala de aula momentos de alegria que influenciem potências de educadores e educandos, permitindo assim a cada indivíduo um aprendizado ético e, acima de tudo, feliz.

O encontro entre Vigotski e Espinosa: reflexões entre vivência, afetação e encontros alegres na sala de aula

Muito embora Espinosa não tenha tratado explicitamente sobre uma teoria educativa, não faltam em seus escritos referências, conceitos e princípios que denotam que “o conhecimento é o instrumento de acesso a uma esfera ideal de compreensão da realidade em si mesma” (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 111). Sua filosofia aponta para a importância do conhecimento para o ser humano, no alcance da sua libertação. Dessa forma, engendra conceitos que levam ao entendimento das atividades educativas e, sobretudo, das atividades na qual estão envolvidos diretamente professores e alunos como vivências que guardam o potencial de aumentar ou diminuir a potência de agir de cada um dos envolvidos. Contudo, o que significa potência de agir? O que isso tem a ver com a atividade de ensino? O que isso tem a ver com vivência na concepção Vigotskiana?

Espinosa (2008) explica o mundo composto por dois elementos que, embora essencialmente diferentes, estão integrados, constituem uma unidade dialética. Por um lado, aquilo que ele denomina de Substância infinita e perfeita que é causa de si mesmo e que, portanto, existe em si e por si, não necessitando de outro para existir. A essa substância ele chamou de Deus ou Natureza: “além de Deus, não pode existir nem ser concebida nenhuma outra substância” (ESPINOSA, 2008, p. 29). Por outro lado, os demais entes existentes como provenientes dessa substância ele chamou de “modos” dessa substância, nos quais nos incluímos, assim como tudo mais que existe no mundo: “tudo que existe, existe em Deus, e sem Deus, nada pode existir nem ser concebido” (ESPINOSA, 2008, p. 31).

Dessa explicação se segue que uma Substância não pode ser produzida por outra coisa, pois ela será sempre causa de si mesma, isto é, a sua essência

necessariamente envolve a existência, ou seja, à sua natureza pertence o existir. Sendo assim, fica entendido que a essência da Substância consiste no seu existir, logo “a existência de Deus e sua essência são a única e mesma coisa” (ESPINOSA, 2008, p. 43).

O mesmo não pode ser dito dos modos finitos de Substância, ou seja, dos entes singulares. Espinosa (2008, p. 93) afirma que “a essência de um ente singular é aquilo que, se dado, a coisa é posta e que, se retirado, a coisa é retirada, ou aquilo sem o qual a coisa não pode existir nem ser concebida, e inversamente, aquilo que sem a coisa não pode nem existir nem ser concebido”. Dito isso, o filósofo então afirma que o que constitui a essência dos entes singulares é “o esforço pelo qual cada coisa se esforça para perseverar em seu ser” (ESPINOSA, 2008, p. 175), ou seja, a potência de existir. Isso significa que nenhuma coisa tem em si algo por meio do qual possa ser destruído, pois a sua essência consiste em se autopreservar, todo seu esforço é para continuar existindo.

Disso decorre que a essência dos homens é a sua potência. É o esforço para continuar existindo. Na proposição 10 da parte III da *Ética*, Espinosa faz a diferenciação do esforço no homem quando este está referido apenas à mente, nesse caso trata-se de vontade; quando esse esforço refere-se simultaneamente à mente e ao corpo, ele denomina de apetite. O apetite, portanto, nada mais é do que:

A própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para sua conservação, e as quais o homem está assim, determinado a realizar. Além disso, entre apetite e desejo não há nenhuma diferença, excetuando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que estão conscientes do seu apetite. Pode-se fornecer, assim, a seguinte definição: o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem. (ESPINOSA, 2008, p. 177).

O desejo (esforço consciente) passa a ser entendido como a essência do ser, como a força que impulsiona o ser a existir e perseverar em seu ser, o esforço consciente que varia de acordo com o aumento ou a diminuição da nossa energia vital, que Espinosa (2008) também denomina de *conatus*. Essa energia é aumentada ou diminuída em função das afecções do corpo e da mente, ou

seja, da capacidade que os corpos têm de afetar e serem afetados.

Sobre a condição de afetar e ser afetado, Espinosa (2008, p. 163) esclarece que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. Nossa potência é aumentada quando somos afetados de alegria; por outro lado, nossa potência é diminuída quando somos afetados de tristeza. Os afetos são, portanto, “afecções do corpo pelas quais nossa potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. (ESPINOSA, 2008, p. 163).

Na proposição I do livro III da *Ética*, Espinosa (2008, p. 165) deixa muito clara a relação que existe entre a potência de agir e os afetos quando expõe que “a nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mas especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente, age; à medida que tem ideais inadequadas, ela necessariamente, padece”.

A ação pressupõe o aumento de potência. Isso ocorre à medida que temos ideias adequadas, que temos consciência dos motivos que nos levam a agir, quando atribuímos sentido ao que fazemos, quando temos clareza do que nos afeta. Quando temos ideias claras acerca do “que fazemos” e “por que fazemos”.

Quando, do contrário, agimos movidos por ideias inadequadas, confusas, mutiladas, desprovidas de sentidos pessoais, enfim, quando não temos clareza e consciência dos motivos que nos levam a agir, na verdade, padecemos. É a isso que Espinosa se refere quando fala que nossa mente padece. Espinosa une assim dois termos historicamente separados, “ação e razão, identificando a potência de agir com a potência de compreender” (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 115), ou seja, quanto mais consciência temos das coisas, mais agimos, mais aumentamos nossa potência. Quanto menos compreendemos, menos agimos, o que significa diminuição da nossa potência.

Essa proposição, ideia fundamental da filosofia de Espinosa, de que “o pensamento é sempre afetivo – no sentido de que pensar adequadamente significa compreender os afetos que estão na gê-

nese de nossas ideias cognitivas, ou seja, pensar adequadamente é o mesmo que compreender as causas que dão origem aos nossos pensamentos” (COSTA PINTO, 2012, p. 74), é a ideia que vai dar sustentação à tese de Vigotski de que, no homem, razão e emoção constituem uma unidade e, por isso, toda ação humana é significada.

Para Espinosa (2008), conhecer verdadeiramente significa conhecer pelas causas. Significa identificar o que leva a pessoa a agir, ou seja, seus motivos, o que a impulsiona a agir. Assim como Espinosa, Vigotski (2009) também compreende que nenhuma ação humana acontece desvinculada dos motivos, afetos e emoções. Ou seja, Vigotski considera que todo pensamento é emocionado, portanto, para compreendermos a fundo o que as pessoas fazem, necessitamos conhecer seus motivos, ou nas palavras de Espinosa (2008), a causa precisa pela qual uma coisa existe. Portanto, para esses dois filósofos, cada um em seu tempo, são os motivos/causas que apontam, em última instância, o sentido de nossas ações, e estes sentidos estão intimamente relacionados ao tipo de afetação constituída na situação vivida.

Disso decorre o entendimento de duas questões. Primeira, que nossa potência de agir mantém estreita relação com os nossos afetos; segunda, que o aumento de nossa potência mantém vínculo com a compreensão adequada do que causa nossos estados afetivos. Isso tem decisivas influências nos processos educativos.

Costa-Pinto (2012, p. 80) explica-nos que “a potência de agir humana é da ordem do encontro, pois se relaciona com as infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros ativos (ações) e passivos (paixões), ou seja, relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e ser afetado”. Isso significa que se nos encontramos que temos com as outras pessoas somos afetados de alegria, a potência é aumentada; se nesses encontros o predomínio é de tristeza, a potência é diminuída. Sendo assim, os encontros representam infinitas possibilidades, podem ser “bons, alegres, ativos, potencializadores, compatíveis, ou mau, tristes, passivos, despotencializadores, incompatíveis” (COSTA-PINTO, 2012, p. 84).

O processo educativo constitui-se num meio de encontros, por isso carrega em si o potencial de afe-

tar de alegria ou de tristeza os sujeitos envolvidos nesses encontros. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois esse encontro tanto pode ser marcado por situações de compatibilidade, como por situações de conflito. Isso ocorre em razão do dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere múltiplas possibilidades de compreender a realidade. Isso significa que esses encontros podem constituir-se em vivências e como tal podem desencadear afetações alegres ou afetações tristes, podem aumentar ou diminuir a potência de agir, fato que ocorre, segundo Espinosa (2008, p. 209), porque “cada um julga ou avalia, de acordo com seu afeto, o que é bom ou mau, o que é melhor ou pior e, finalmente, o que é ótimo ou péssimo”.

Nesse sentido, aqueles que desejam realizar atividades bem-sucedidas em educação devem se esforçar por realizar encontros alegres. Espinosa (2008, p. 285) explica-nos que “o desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstância, mais forte que o desejo que surge da tristeza”. Sendo assim, consideramos encontros alegres na escola as atividades de ensino que promovem aprendizagem e se constituem em fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Essas atividades são organizadas de tal maneira que levam os alunos a produzirem sentidos pessoais, mediadores do desejo em continuarem aprendendo e se desenvolvendo. A alegria é a expressão do aumento da potência do aluno e, nos processos de ensino e aprendizagem, isso ocorre quando o aluno aprende algo que faça sentido para sua vida, quando tem consciência do que aprende e quando esse aprendizado lhe traz felicidade. O professor que vivencia a docência com alegria sabe o que faz, tem clareza de seus objetivos, o que significa maior autonomia no trabalho. Portanto, concluímos que as vivências que constituem encontros alegres ajudam na produção de sujeitos mais emancipados.

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que os sujeitos constituem-se historicamente, a partir de múltiplas mediações, compreendemos que vivência e afetação são partes das mediações que constituem professores e alunos envolvidos em atividades de

ensino consideradas exitosas. Para esclarecer como acontece essa mediação, propusemos neste texto estabelecer um diálogo entre Lev S. Vigotski e Baruc de Espinosa. Os resultados alcançados com o estudo levam à compreensão de que vivência e afetação são processos que medeiam o desenvolvimento da consciência. Na atividade de ensino e aprendizagem, significa aumento da consciência de professores e alunos em atividade. Como isso acontece?

O resultado da pesquisa realizada com base nos dois teóricos apontou que a capacidade de atribuir sentidos é o que possibilita que um encontro entre professores e alunos venha a ser significado como uma vivência alegre ou triste. Vivências alegres aumentam a potência tanto de professores como de alunos. Aumentar a potência de agir significa também aumentar a potência de pensar.

Nas atividades de ensino e aprendizagem, o aumento da potência dos alunos significa maior consciência na aprendizagem, significa vivenciar aprendizagens que façam sentido para suas vidas, ou seja, o que lhes traz felicidade. Na atualidade, constitui um dos grandes desafios para todos os educadores conseguir fazer com que seus alunos encontrem um sentido para estar na sala de aula, para se envolverem mais e melhor com os conteúdos ensinados, com as atividades propostas. É cada vez mais urgente que a escola torne-se um espaço de encontros alegres, o que significa a descoberta do prazer em estar na escola, em aprender. Isso tudo pode ser potencializado nos alunos com o aumento do desejo por novas aprendizagens, novas experiências e o encontro de novos sentidos pessoais relacionados à escola, aos conteúdos escolares e às relações partilhadas e vivenciadas com professores.

Para o professor, significa maior consciência do que está fazendo, clareza de seus objetivos, maior poder de decisão. No trabalho, isto representa maior autonomia. Se considerarmos que na atualidade há uma forte tendência de proletarização do trabalho docente, fato que leva muitos professores a não terem controle sobre seu próprio trabalho, a agir em conformidade com a burocracia educacional, o que contribui para o desenvolvimento de uma atividade alienada, conseguir maior autonomia para realizar a atividade profissional constitui um dos grandes desafios da profissão.

Portanto, concluímos que vivências que constituem encontros alegres potencializam afetos que medeiam o desenvolvimento da consciência de professores e alunos, fato que possibilita a constituição de indivíduos mais emancipados.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.
- COSTA-PINTO, A. B. **Potência de agir e educação ambiental**: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. 2012. 164 f. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo: Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.
- COSTA-PINTO, A. B.; RODRIGUES, L. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 111-129, 2013. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/4390/3836>>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- ESPINOSA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- TOASSA, G; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642010000400007&script>>. Acesso em: 26 maio 2012.
- VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In. _____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.
- _____. **Psicologia e pedagogia**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2012.

Recebido em: 25.01.2014

Aprovado em: 13.03.2014

