

Fatores que motivam o aprimoramento profissional: as relações entre cognição e afetividade nas escolhas docentes

(Factors that motivate the professional improvement: the relations between cognition and affectivity in the teaching choices)

Elisabeth Ramos da Silva¹, Sônia Natália de Lima²

^{1,2} Programa de mestrado em Lingüística Aplicada - Universidade de Taubaté (Unitau)

lis.ramos@uol.com.br, nataliadel@hotmail.com

Abstract. This text presents a search which theme is the relationship between cognition and affection regarding teachers choices for continued education. The research was done with teachers who have been working at public or the private school, which opted to join specialized courses in Portuguese. The objective was to investigate the reasons which led them to undertake such courses. The analysis of responses indicate that the affective-based and it has been always present in the reasons given by teachers also the improvement work focuses on social and personal development of the individual.

Keywords. Cognition and affection; continued education.

Resumo. Este texto apresenta uma pesquisa cujo tema consiste nas relações entre cognição e afetividade quanto às escolhas docentes no que concerne à formação continuada. A investigação foi feita com professores que atuam na rede pública ou na rede privada, os quais optaram por ingressar em cursos de especialização em língua portuguesa. O objetivo consistiu em investigar quais motivos os induziram a realizar tais cursos. As análises das respostas indicam que a base afetivo-volitiva está sempre presente nos motivos apontados pelos professores, já que o aprimoramento profissional incide na valorização social e pessoal do indivíduo.

Palavras-chave. Cognição e afetividade; formação continuada.

Introdução

Este trabalho aborda uma temática ainda pouco encontrada em pesquisas na área de Lingüística Aplicada. Trata-se das relações entre cognição e afetividade, entendidas aqui como fatores dialeticamente interligados e, portanto, indissociáveis. Essa concepção rompe com visão cognitivista, a qual é inscrita na tradição cartesiana, cujo pressuposto é a dicotomia entre cognição e afetividade. É essa visão dicotômica que tem orientado grande parte dos estudos lingüísticos. Portanto, a temática das relações entre cognição e afetividade em Lingüística Aplicada não é uma herança da Lingüística.

Segundo Rodriguez (1994, p.8), os estudos lingüísticos pautavam-se na idéia de que razão e afeto eram fatores dissociados, havendo explicitamente a primazia daquela em detrimento deste. Nesse sentido, a Lingüística considerava a linguagem “como mero reflexo da atividade racional do sujeito, biologicamente determinada”. Por esse prisma, a afetividade não era considerada um fator relevante.

Ainda de acordo com Rodrigues (1994, p. 8), nesse quadro teórico, “Racionalidade e afetos são diferenciados, sendo a primeira a responsável não só pelo

funcionamento da linguagem, mas por todas as capacidades subjetivas”. Tais pressupostos esclarecem porque as pesquisas em Lingüística não se ocuparam explicitamente das questões afetivas no estudo da linguagem humana.

A Lingüística Aplicada (doravante LA), no entanto, teve em sua origem o interesse no ensino e aprendizagem de línguas. Nesse caso, por se tratar de um processo educacional, o ensino e aprendizagem de línguas incluiu uma dimensão didática que não podia ser ignorada. De fato, ao interessar-se por questões que extrapolam os limites disciplinares, a LA precisou tornar-se “indisciplinar”. Somente dessa forma seria possível atentar para questões inerentes ao processo educativo, tais como: as relações entre teoria e prática, entre conteúdos disciplinares e aspectos da vida cotidiana, entre questionamentos políticos e valores individuais. Assim, tal como afirma Moita Lopes (2006), a LA teve que abrigar outras questões e expandir-se, diluindo a fronteira entre seu próprio arcabouço teórico e o das outras áreas do conhecimento.

Além disso, por serem realizadas com professores e alunos, e por levarem em conta a interação entre ambos, as pesquisas em LA não podiam se resumir na observação dos aspectos racionais ou cognitivos. No processo educativo, há sempre interesses, motivações, frustrações, desejos, entre outras manifestações afetivas. Essa gama de fatores, os quais constituem a afetividade, apresentava-se nitidamente ao lingüista aplicado em suas investigações relativas à aprendizagem de línguas. Assim, se é verdade que a Lingüística tenha ficado alheia à dimensão afetiva, o mesmo não podia ocorrer com a LA. Apesar de manter o foco de interesse na linguagem, foi preciso que a LA acolhesse e identificasse vários aspectos presentes no processo educativo, a fim de proceder às análises adequadas. Por tais motivos, a temática das relações entre afetividade e cognição emergiu, então, como um fator que não mais poderia ser ignorado.

Novos pressupostos

Embora a dimensão didática presente no processo de ensino e aprendizagem de línguas possa ser entendida como o fator que originou o interesse pelos aspectos afetivos nas pesquisas em LA, sabemos que outros fatores igualmente atuaram nitidamente para que essa nova abordagem começasse a iluminar os estudos em LA. Um dos mais importantes certamente consistiu nos novos pressupostos referentes às relações entre cognição e afetividade.

Vimos que a Lingüística pautava-se na tradicional visão que concebia a dicotomia entre cognição e afetividade (RODRIGUES, 1994). Dizemos que é tradicional porque tal concepção tem sido freqüente na atividade científica. Não só a idéia da separação entre cognição e afetividade, mas também a convicção de que a afetividade constitui uma instância menor na composição da natureza humana são pressuposições que têm fundamentado os estudos nas diversas áreas de conhecimento.

De acordo com Arantes (2004), encontramos, na trajetória humana em busca do conhecimento, muitos pensadores que optaram pela idéia da dissociação entre razão e emoção. Para Platão, a virtude consistia na libertação das paixões, pois “Agir moralmente é agir racionalmente, e agir racionalmente é filosofar, e filosofar é suprimir os sentidos, morrer aos sentidos, ao corpo, ao mundo, para o espírito, o inteligível, a idéia.” (PADOVANI e CASTAGNOLA, 1990, p.119).

Descartes igualmente conferiu ao pensamento o valor de excelência, desvalorizando, em contrapartida, o mundo dos sentimentos. Tal concepção torna-se patente na célebre asserção: "Penso, logo existo." (PADOVANI e CASTAGNOLA, 1990). De forma análoga, Kant acreditava que as paixões eram enfermidades da alma, o que evidencia a crença numa hierarquia entre razão e emoção (ARANTES, 2004). Como se pode notar, a história do conhecimento humano abrigou freqüentemente a idéia de que as emoções são instâncias menos dignas, as quais podem inclusive embotar o pensamento, por isso devem ser "disciplinadas" pela "razão", única fonte confiável de conhecimento.

Nessa direção, seria coerente supor que, se as discussões em LA estivessem centradas apenas no cognitivismo, seria natural que a afetividade fosse considerada como um fator alheio à capacidade racional e cognitiva e, portanto, como um aspecto irrelevante para a compreensão da atividade cognoscitiva e de outros fatores a ela relacionados.

No entanto, vimos que a LA tem repensado a questão da afetividade. E, de fato, atualmente, encontramos textos e estudos em LA que se mostram mais afeitos à visão contemporânea que entende cognição e afetividade como aspectos indissociáveis, tais como Aragão (2001), Castro(2006; 2007); Romero (2007); Renda e Tápías-Oliveira (2007); Silva e Abud (2007).

Creemos que essa nova abordagem em LA, que considera os aspectos afetivos, integrando-os dialeticamente à cognição, não foi apenas decorrente dos novos desafios que se impunham à LA devido à dimensão didática e à necessária interação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. A nova abordagem foi igualmente decorrente da adesão de muitos lingüistas aplicados às concepções sociointeracionistas de Vygotsky relativas ao papel escola, à atuação docente e sobretudo à importância da linguagem no processo ensino e aprendizagem.

O interesse dos lingüistas aplicados pela obra de Vygotsky ocorreu porque, de acordo com a perspectiva sociointeracionista, a aprendizagem é um fenômeno que se realiza por meio da interação com o outro. Trata-se, portanto, de um processo cultural que só é possível mediante a utilização de sistemas simbólicos culturalmente aprendidos, tais como a linguagem. Daí podermos dizer que a obra de Vygotsky tornou-se interessante aos lingüistas aplicados porque contempla questões substantivas à LA, tais como: as relações entre pensamento e linguagem, o papel desta para o desenvolvimento cognitivo, a importância da intervenção do outro na construção do conhecimento, o papel da escola no processo de formação de conceitos, entre outras.

Assim considerando, os estudos de Vygotsky foram sobremaneira úteis à LA. No entanto, ao se fundamentarem nos pressupostos vygotksyanos, tornou-se imperativo que os lingüistas aplicados reconsiderassem o papel da afetividade, caso contrário poderiam cair em contradição. Isso ocorreria porque, segundo os postulados de Vygotsky, a afetividade é um componente constitutivo do aparato cognitivo humano. Para entendermos melhor o que isso significa, é preciso abordar alguns aspectos das idéias de Vygotsky acerca das relações entre cognição e afetividade.

O papel da afetividade em Vygotsky

Vygotsky foi influenciado pela concepção monista proposta por Espinosa, a qual se opunha às teorias dualistas que divorciavam corpo e mente, sentimento e razão. De acordo com Veer e Valsiner (1991, p.384), o “fascínio” de Vygotsky pelos escritos de Espinosa foi decorrente de vários fatores, sobretudo do fato de Espinosa ter optado pela solução monista para o “problema corpo-alma”. Como vimos, tal solução opunha-se à de vários pensadores, tais como Platão, Descartes e Kant.

Vygotsky acreditava que somente seria possível compreender o pensamento humano se fosse considerada a sua base afetivo-volitiva. Para ele, afeto e cognição relacionam-se íntima e dialeticamente, ou seja, o sujeito deveria ser entendido como um produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (história anterior do indivíduo) e externos (situações sociais). (OLIVEIRA e REGO, 2003)

Segundo as autoras, Vygotsky considerava que, no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se constituindo como fenômeno histórico-cultural e se afastando de sua origem biológica, permitindo cada vez mais o aumento de controle do homem sobre si mesmo. O intelecto (desenvolvido graças ao crescente domínio de instrumentos culturais) tem a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas, consistindo na auto-regulação do comportamento e na elaboração e refinamento dos sentimentos.

É importante salientar que, ainda de acordo com Oliveira e Rego (2003), na concepção de Vygotsky, a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. Cada sujeito aprende a pensar, a agir, a falar e a sentir de acordo com sua cultura. Isso significa que também os sentimentos são percebidos de acordo com os aspectos culturais aprendidos. Para ilustrar essa questão, é interessante observar que a palavra “saudade”, que designa especificamente o sentimento ocasionado pela falta de alguém, só consta na língua portuguesa. Para os falantes dessa língua, o sentimento de “falta de alguém” é facilmente identificado como saudade e não se confunde com qualquer outro sentimento. Do mesmo modo, a noção de “fidelidade” é entendida de forma diversa entre cristãos e muçulmanos.

Vygotsky acreditava ainda que o comportamento e o funcionamento mental humano deveriam ser estudados em quatro diferentes planos genéticos: o plano da filogênese (história da espécie), o da ontogênese (história do próprio indivíduo), o da sociogênese (história do grupo cultural) e o da microgênese (história da formação de cada processo psicológico específico (em curto prazo), bem como as experiências vividas na história de cada indivíduo). Esta última caracteriza a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico e do cultural. Segundo Oliveira e Rego (2003, p. 30), para Vygotsky, “A dimensão da singularidade é central na questão da afetividade e remete à constituição subjetiva do sujeito e ao conceito de personalidade.”

Vemos que Vygotsky adota uma abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. O texto abaixo atesta tal abordagem:

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e

volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] 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, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VIGOTSKI, 2001, p. 15-16)

Outro aspecto que torna clara a íntima relação entre cognição e afetividade na concepção de Vygotsky é a distinção entre dois componentes presentes no significado da palavra: o significado, propriamente dito, e o sentido. O primeiro diz respeito ao sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra, e este último é referente ao significado que a palavra assume para cada pessoa, de acordo com suas experiências individuais. É justamente neste último que residem as vivências afetivas. A esse respeito, Oliveira (1992, p.82) afirma: "no próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano"

Ao explicar sobre a educação no comportamento emocional, Vygotsky afirma:

A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam. [...] Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo resto é um saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. (VIGOTSKI, 2004, 144)

Como se pode notar, Vygotsky não atribui à emoção um status inferior ao do pensamento; pelo contrário, ele a concebe como força capaz de imprimir sentidos aos aprendizados e aos eventos, tornando-os nítidos à memória. É por isso que afirma: "O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo." (VIGOTSKI, 2004, p.145)

Acreditamos que o exposto acima evidencia por que a LA abraçou novos pressupostos em suas investigações. Ao fundamentar-se em Vygotsky quanto aos aspectos referentes ao sociointeracionismo, seja no que diz respeito à gênese do pensamento e da palavra, seja no que diz respeito ao papel da escola para desenvolvimento humano, a LA necessariamente precisou repensar o papel da afetividade. Além disso, por tornar-se transdisciplinar, impôs-se a ela também a tarefa de despertar sentidos que extrapolem os conteúdos programáticos. Assim, o linguísta aplicado não pode mais se furtar à compreensão dos aspectos emocionais que se apresentam no decorrer de suas pesquisas. Justifica-se, desse modo, a abordagem teórica conferida à pesquisa que será apresentada a seguir.

A pesquisa: objetivos e procedimentos

Realizamos uma pesquisa com o objetivo de identificar quais motivos levam professores a procurar o aperfeiçoamento profissional em cursos que não são oferecidos pela instituição com a qual mantêm vínculo empregatício. Queríamos nos assegurar de

que não houvesse um cunho obrigatório para a procura e realização desses cursos. Por isso, não estamos nos referindo especificamente à formação em serviço, tampouco interessa-nos discutir aqui a validade de tais cursos. Nossa intenção era apenas verificar por que alguns professores buscam espontaneamente dar continuidade aos estudos.

Escolhemos dois cursos de especialização (*lato sensu*) em língua portuguesa oferecidos por uma universidade municipal do interior paulista. Um deles é relativo aos conteúdos gramaticais, confrontando norma e uso, e o outro trata de questões referentes à leitura e produção de gêneros discursivos. Ambos os cursos não são dirigidos apenas a docentes, mas a todos os que desejam aprofundar seus conhecimentos. Segundo depoimentos, trata-se de cursos muito procurados por profissionais não só da cidade, mas também de outras regiões.

A instituição que abriga tais cursos é uma universidade pública, mas os alunos pagam mensalidades, pois se trata de uma autarquia. Essas informações são importantes porque evidenciam não só o caráter espontâneo da procura por esses cursos, mas também o investimento feito pelo docente, seja quanto aos gastos financeiros, seja quanto ao tempo devotado, já que tais cursos têm a duração de 360 horas e são oferecidos nos fins de semana. Além disso, muitos professores residem e trabalham em outras cidades, por isso necessitam despende de mais tempo, tendo também gastos com o transporte.

Praticamente, não há desistências, isto é, uma vez matriculados nesses cursos, os professores permanecem até o final e cumprem todas as atividades, inclusive produzem uma monografia. Parece que os fatores que inicialmente os motivaram continuam subsistindo ao longo do curso, garantindo a perseverança na presença e na consecução dos trabalhos.

Participaram da pesquisa 50 professores de língua portuguesa que trabalham na rede pública e/ou na rede particular. Solicitamos-lhes que enumerassem, em ordem decrescente, segundo a importância atribuída a cada uma, quais as três principais razões que os motivaram a procurar por esses cursos para investir em sua formação continuada.

Para procedermos às análises, agrupamos as respostas em quatro categorias, as quais foram denominadas segundo a incidência de respostas referentes ao mesmo motivo ou a motivo semelhante.

A primeira categoria foi denominada de “motivos profissionais”. Nessa categoria, incluímos o intuito pessoal de obter o aprimoramento profissional para: ser aprovado em concursos públicos; tornar-se um professor bem sucedido no mercado de trabalho; obter melhores oportunidades de emprego, entre outros motivos da mesma natureza.

A segunda categoria foi denominada de “aprendizagem dos conteúdos”, que incluía como motivos: aprender gramática; atualizar os conhecimentos, tornar-se um leitor proficiente; aprofundar conhecimentos; suprir falhas da graduação; conhecer gêneros discursivos, entre outros semelhantes.

A terceira categoria foi denominada de “satisfação pessoal” e incluía como motivos: o gosto pelos estudos; a realização pessoal; a paixão pela área do saber; maior conhecimento de mundo; o enriquecimento pessoal; o prazer de estar entre colegas; afinidade com os professores que ministram o curso; ou outras razões de foro íntimo.

A quarta categoria foi denominada de “outros motivos”, e incluía razões de outra natureza, tais como: preço acessível; facilidade de acesso; boa reputação do curso; titulação dos professores, entre outras.

Aparentemente, as duas primeiras categorias enquadravam-se no que poderíamos chamar de “motivos de natureza cognitiva”, e a terceira seria “motivos de natureza afetiva”.

Resultados

Constatamos que 55 dos motivos citados pertenciam à primeira categoria (motivos profissionais), (14 como o mais importante; 24 como motivo intermediário; 17 como menos importante). Cabe esclarecer que, uma vez que a solicitação era enumerar três razões que levaram o docente a realizar o curso, o mesmo professor poderia enumerar dois ou três motivos que pertencessem à mesma categoria. Daí o número de motivos citados extrapolar o número de entrevistados.

Os motivos pertencentes à segunda categoria “aprendizagem dos conteúdos” foram citados 43 vezes (23 como o mais importante; 11 como intermediário; 9 como menos importante).

Os motivos referentes à “satisfação pessoal”, que consistia na terceira categoria, foram citados 39 vezes (11 como o mais importante; 12 como intermediário; 16 como menos importante). Os motivos da quarta categoria, “outros motivos”, foram citados apenas 4 vezes (01 como o mais importante; 03 como menos importante).

As análises indicam que os motivos referentes ao intuito pessoal de obter o aprimoramento profissional (categoria a) e que a necessidade de alcançar o domínio de conteúdos (categoria b) foram os fatores mais mencionados. Esta última categoria foi apontada 23 vezes como o fator que primeiramente os motivou a procurar por um curso de especialização.

Diante de tais resultados, surgiu a necessidade de investigarmos por que o domínio dos conteúdos foi considerado o principal motivo que os levou a procurar os cursos de especialização. Perguntamos, então, aos professores que nos esclarecessem o porquê dessa escolha e obtivemos como respostas: “Porque conhecendo a matéria, eu me sinto mais segura” ; “Os alunos respeitam mais os professores que sabem bem os conteúdos”. A grande maioria ofereceu essas justificativas para o fato de ter conferido maior importância ao domínio dos conteúdos.

Assim sendo, segundo os docentes, é esse domínio dos conteúdos que lhes trará segurança e garantirá o respeito dos alunos, o que inclui, dessa forma, a dimensão afetiva. Podemos então inferir que a necessidade pessoal de se aperfeiçoar continuamente envolve aspectos afetivos e cognitivos, já que está ligada não só a aquisições cognitivas, mas sobretudo à segurança e à auto-realização.

Do mesmo modo, a opção por motivos referentes à categoria a (“motivos profissionais”) também indica a valorização dos aspectos afetivos, uma vez que, ao projetar-se profissionalmente, o docente está igualmente investindo em sua auto-estima e auto-realização. Do mesmo modo, angariar empregos com melhores salários significa também ascensão social.

Em síntese, podemos concluir que a base afetivo-volitiva está sempre presente nos motivos apontados pelos professores, já que o aprimoramento profissional, a obtenção de um emprego melhor ou a aprovação em um concurso público incidem na valorização social e pessoal do indivíduo.

Tais resultados podem sinalizar ainda a carência dos cursos de graduação quando se trata de trabalhar os conteúdos necessários à futura prática docente; pois tal carência, além de trazer prejuízos cognitivos, pode gerar frustração e insegurança, que se traduzem em prejuízos emocionais.

Considerações finais

Iniciamos este texto expondo as razões que nos fizeram enfatizar as relações entre cognição e afetividade em pesquisas na área de LA. Vimos que, por dedicar-se inicialmente ao ensino e aprendizagem de línguas, a LA foi obrigada a incluir, em suas investigações, aspectos relativos à dimensão didática presente no processo educacional. Isso significa que, ao observar o processo de ensino e aprendizagem de línguas, foi necessário atentar também para as relações interpessoais inerentes ao ato educativo. Dessa forma, os aspectos afetivos que permeiam as interações entre professores e alunos na aprendizagem de línguas não poderiam ser ignorados, sob pena de se reduzir a complexidade do processo educacional a meras aquisições lingüísticas. Considerar em profundidade os aspectos que envolvem o processo educativo obrigou a LA a dilatar os limites disciplinares de suas investigações, tornando-se um campo de saber “indisciplinar”, como bem afirmou Moita Lopes (2006).

Além disso, ao fundamentar-se no sociointeracionismo de Vygotsky, seja quanto às relações entre linguagem e pensamento, seja quanto ao papel da escola e do professor no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a LA precisou reconsiderar o papel da afetividade e conferir mais atenção a essa temática, uma vez que, segundo Vygotsky:

Por algum motivo formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, por algum motivo todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento, mas também sentir com talento. O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da Educação nas mesmas proporções em que são a inteligência e a vontade (VIGOTSKI, 2004, p.146)

Atentos a esses postulados, realizamos uma pesquisa cujo objetivo foi verificar quais motivos levam professores a procurar por cursos de especialização de forma espontânea, ou seja, quando não há obrigatoriedade institucional. Como procedimento metodológico, solicitamos a 50 docentes matriculados nesses cursos que enumerassem, em ordem de importância, os três principais motivos que os levaram a realizar tal curso.

Em nossas análises, consideramos os aspectos afetivos e cognitivos subjacentes aos motivos desses docentes, segundo as concepções de Vygotsky, e estabelecemos quatro categorias de análise, de acordo com a natureza e similitude dos motivos apresentados, as quais foram denominadas de: “motivos profissionais”; “aprendizagem dos conteúdos”; “satisfação pessoal”, e “outros motivos”.

Constatamos que, mesmo quando os motivos dizem respeito à aquisição de conteúdos próprios da disciplina, o que aparentemente se configura como empenho para

o desenvolvimento cognitivo, há uma sempre uma expectativa emocional, já que, de acordo com os depoimentos, é esse domínio que lhes trará segurança e garantirá o respeito dos alunos. A necessidade de se aperfeiçoar profissionalmente, de obter um emprego melhor ou de ser aprovado em concursos públicos são expectativas que envolvem aspectos afetivos e cognitivos, já que estão ligados à auto-realização e à valorização social.

Tais resultados podem sinalizar ainda a carência dos cursos de graduação quando se trata de trabalhar os conteúdos necessários à futura prática docente. Vimos que tal carência pode gerar frustração e insegurança. De acordo com Silva e Abud (2006), conhecer adequadamente os conteúdos incide diretamente na qualidade da interação entre professor e aluno, tornando-se um quesito fundamental à caracterização do “bom professor”.

Assim, evidencia-se uma questão que, a despeito de parecer óbvia, tem sido freqüentemente esquecida. Trata-se do fato de a docência demandar simultaneamente conhecimentos teóricos e práticos referentes aos conteúdos e à forma de ministrá-los. Ou seja: para haver a devida transposição didática é preciso o conhecimento adequado dos conteúdos. E esse conhecimento favorecerá, ainda, a atuação docente porque garantirá ao professor segurança em suas interações com os alunos.

Em síntese, os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de a LA pautar-se nos pressupostos contemporâneos que entendem cognição e afetividade como aspectos indissociáveis. Sabemos que existem muitos outros desafios para a LA, tal como afirma Moita Lopes (2006), quando se refere à necessidade de reestruturação interdisciplinar, ou à necessária reflexão sobre as relações entre teoria e prática. Trata-se, sem dúvida, de questões de suma importância. Do mesmo modo, cremos que a afetividade não pode mais ser entendida como um constituinte menor, dissociado da capacidade racional, mas como um fator intrínseco à cognição, atuando *pari passu* na constituição da personalidade do indivíduo, de sua identidade, bem como na formação da sua consciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Rodrigues. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v..5, n.2, p.101-120, 2005.

ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação*. Editora Mandruvá, 2004. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em 01 de agosto de 2004.

CASTRO, Solange T. Ricardo. O desenvolvimento do componente afetivo da aprendizagem de língua estrangeira em cursos de Letras: fator crucial para a formação do futuro professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; Abud, Maria José Milharezi (orgs.) *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 187-208.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In MOITA LOPES, Luiz Paulo.(org.).

Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13 – 44.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves de *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16 ed. São Paulo: Summus, 1992. p.75 -84.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). *Afetividade na escola*. São Paulo: Summus, 2003. p. 13- 34.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. *História da Filosofia*. 15.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990. 588 p.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; Tápias-Oliveira, Eveline Mattos. Primeiro a obrigação, depois a devoção? In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; Abud, Maria José Milharezi (orgs.) *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 305- 330.

RODRIGUEZ, Carolina. Afetividade e inconsciente na didática de línguas. *D.E.L.T.A.* Vol. 10. nº 1, 1994, p.7-19.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica. In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; Abud, Maria José Milharezi (orgs.) *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 209 - 234.

SILVA, Elisabeth Ramos; Abud, Maria José Milharezi. Representações discentes acerca do bom professor: as características de personalidade como tecnologia de trabalho na relação pedagógica. In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; Abud, Maria José Milharezi (orgs.) *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 261 - 282.

_____ Representações docentes acerca da importância dos indicadores que caracterizam o “bom professor”: a valorização do domínio dos conteúdos na prática docente. *Estudos Lingüísticos XXXV*, São Paulo, 2006. p. 702-09. disponível em <http://www.gel.org.br/novo/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/revista20064.htm>. Acesso em 18 ago. 2008.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 479 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 495 p.

_____ *Psicologia pedagógica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561 p.