

Maria Carolina Ribeiro

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO TRABALHO
EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE
CRIANÇAS**



ARARAQUARA – S.P.
2009

Maria Carolina Ribeiro

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO TRABALHO EM RELAÇÃO AO
DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Trabalho Educativo:
Fundamentos Psicológicos e Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Campos Rodrigues

Bolsa Mestrado concedida pelo Governo do Estado de São Paulo

ARARAQUARA – S.P.
2009

Ribeiro, Maria Carolina
R484c Considerações sobre a influência do trabalho em relação ao
 desenvolvimento afetivo de crianças / Maria Carolina Ribeiro –
2009
 89 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

Orientadora: Maria Alice de Campos Rodrigues

1. Educação. 2. Afetividade. 3. Cognição nas crianças.
4. Psicologia infantil. 5. Trabalho. I. Título.

CDD 370.15

Ficha catalográfica e normalização acadêmica (ABNT) elaboradas pela bibliotecária
Ana Paula Meneses Alves – CRB08 7570.

Maria Carolina Ribeiro

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO TRABALHO EM RELAÇÃO AO
DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Trabalho Educativo:

Fundamentos Psicológicos e Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Campos Rodrigues

Bolsa Mestrado concedida pelo Governo do Estado de São Paulo

Data da defesa: 30/09/2009.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Campos Rodrigues
UNESP – FCL - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Silvia Helena Ferreira Fortes Bassi
UNIARA - Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Walter José Migliorini
UNESP – FCL - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Este trabalho dedico àquelas pessoas que
fizeram e outras que ainda fazem parte de
todos os momentos importantes dessa vida e a
Deus...*

*Pessoas que me permitiram e que me
permitem ser EMOÇÃO e RAZÃO, ora me
trazendo alegrias ou tristezas, ora me fazendo
refletir ou até mesmo provocando a
irreflexão...*

*Fatores imprescindíveis para que eu me
constitua no que sou hoje...
Um ser humano dotado de imperfeições, mas
que na convivência com os outros tem se
esforçado para superá-las, diante de tantas
limitações...*

AGRADECIMENTOS

Pessoas especiais (*In memoriam*)

Alberto da Silva Felix
Raimunda Ribeiro Feitosa
Washington Luiz Ribeiro

Pessoas queridas

Minha família; em especial à minha mãe;

Meus amigos (as);

Funcionários da Embrapa de São Carlos – CPPSE

e

Ao meu companheiro Rodrigo Giuliano Manzine e família.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é, a partir de material teórico, fazer algumas elaborações a respeito de como poderia ser a compreensão dos comportamentos de crianças semi-institucionalizadas no ambiente onde se desenvolvia um projeto social. Como poderiam ser compreendidas as relações entre as características dos ambientes sociais em que viviam, ou teriam vivido, e seus próprios modos de se comportarem, suas manifestações de carências e necessidades. Na introdução expomos a fundamentação teórica que começa com o tema do “desenvolvimento da consciência”, seguindo os teóricos da psicologia sócio-histórica e alguns seguidores da mesma linha; segue uma exposição sobre o tema “razão e emoção”, começando com António R. Damásio e retomamos os fundamentos da psicologia sócio-histórica, com Vygotsky e alguns outros estudiosos. Nesta parte, mostramos que a visão do indivíduo como um todo complexo é compreendida recentemente nos estudos da psicologia científica. Examinamos ainda, o tema do desenvolvimento da afetividade e da cognição como extensões indissociáveis do psiquismo humano. Aqui seguimos os fundamentos de Henri Wallon, destacando o “caráter contagioso da emoção” e os “domínios funcionais” do processo de desenvolvimento psicológico da criança. Tratamos ainda sobre o desenvolvimento do comportamento agressivo de crianças como uma expressão afetiva-emocional. E por último, fizemos algumas considerações sobre a afetividade e a cognição no contexto educacional. Na parte da metodologia descrevemos em talhes a “Dinâmica da Mãozinha” que foi criada, além de outros aspectos da metodologia adotada. No final, fazemos algumas considerações a partir da literatura para dizer da nossa compreensão dos comportamentos dos nossos alunos semi-institucionalizados.

Palavras-chave: Afetividade. Cognição. Razão. Emoção. Consciência. Trabalho.

ABSTRACT

The aim of the current work is from the theoretical material, to do some elaboration as to how the behavior of semi-institutionalized children could be understood in the environment where a social project was being developed. The relations between the characteristics of social environments where they lived or could have lived be understood, and their own ways of behaving, their manifestations of lacks and needs. In the introduction we expose the theoretical framework that begins with the theme of "consciousness development", according to the social-historical psychology theoreticians and some followers of the same line: the following is a presentation on the theme of "reason and emotion," starting with Anthony R. Damasio and other theorists who contribute their reflections on the same theme. In this section, we show that the vision of the individual as a whole complex has been recently comprised in scientific psychology studies. Then, still in the introduction, we examine the issue of affectivity development and cognition as inseparable extensions of the human psyche. Here, we follow the fundamentals of Henri Wallon, highlighting the "contagious nature of emotion" and "functional areas" of the psychological development process of children. We even deal with the development of aggressive behavior of children as an emotional expression. We made some considerations about the affection and cognition in the educational context. In the methodology, we describe the "Hand's Dynamics" in detail that was created, besides other aspects of the methodology adopted. Finally, we make some comments from the literature to tell our understanding of the behavior of our semi - institutionalized students.

Keywords: Affection. Cognition. Reason. Emotion. Consciousness. Labor.

SUMÁRIO

1 ANTECEDENTES.....	p.08
1.1 Como foi pensado o presente trabalho.....	p.10
1.2 O desenvolvimento da consciência.....	p.14
1.2.1 Leontiev e outros teóricos da psicologia sócio-histórica.....	p.16
1.3 Razão e emoção.....	p.24
1.3.1 Os estudos de Antônio Damásio.....	p.24
1.3.2 Os estudos de Vigotski e outros autores sobre o desenvolvimento das emoções.....	p.29
1.3.3 A afetividade segundo Wallon.....	p.34
1.3.3.1 O caráter contagioso das emoções.....	p.35
1.3.3.2 Os “domínios funcionais” do desenvolvimento do psiquismo humano.....	p.40
1.3.3.3 O Desenvolvimento da afetividade e da cognição conforme Vigotski segundo Marta Kohl e outros autores.....	p.48
1.3.3.4 O desenvolvimento do comportamento agressivo na criança.....	p.51
1.3.3.5 Afetividade e cognição na educação.....	p.55
2 ELEMENTOS DO MÉTODO: constituintes do ambiente estudado e dos dados coletados.....	p.59
2.1 As crianças participantes deste trabalho.....	p.59
2.2 O local das observações.....	p.59
2.3 Coleta dos dados: a dinâmica da mãozinha, as fichas de matrículas e registros observacionais.....	p.60
2.3.1 A Dinâmica da Mãozinha (D.M.).....	p.61
2.4 Procedimento de análise dos dados.....	p.63
3 CONSIDERAÇÕES.....	p.67
REFERÊNCIAS.....	p.70
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	p.72
APÊNDICES.....	p.73
APÊNDICE A – Relato das entrevistas.....	p.74
APÊNDICE B - Exemplos de materiais obtidos com a “Dinâmica da Mãozinha”.....	p.88

1 ANTECEDENTES

Nos anos de 2003 e 2004, trabalhamos com crianças de 07 a 14 anos de idade que participavam de um projeto social denominado de Projeto Vida Melhor (Provim) que fazia parte de uma das obras Salesianas existentes no Brasil que se realizava no interior de São Paulo. Neste local, desenvolvíamos atividades como educadora social e bolsista de graduação do curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista - UNESP- Campus de Araraquara.

O projeto social acima referido tinha como objetivo o atendimento de crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, em período oposto em que freqüentavam a escola regular.

Um pouco sobre a Instituição: O fundador desta obra Salesiana foi Dom Bosco, que nasceu em Turim em 1815. Ainda criança, Dom Bosco dava aulas de catecismo para amigos e, lutando contra todas as dificuldades, ordenou-se sacerdote em 1841. Sensibilizado com a realidade social de muitos jovens, aos 26 anos deu início as suas obras e decidiu construir oratórios, escolas de alfabetização, artesanato, casas de hospedagem, campos de diversão com catequese e orientação profissional. Com o propósito de oferecer melhores condições de vida à criança e ao adolescente menos favorecido, Dom Bosco instituiu a Congregação Salesiana iniciando um trabalho voltado à promoção e assistência as crianças e aos adolescentes. A missão dos salesianos é sustentada no tripé do denominado Sistema Preventivo de Dom Bosco, em que se trabalha razão, religião e afetividade.

Um dos pré-requisitos para freqüentar o projeto Provim, era o compromisso da família ou responsável pelo participante de que este permanecesse frequentando a escola regular de modo que não ficassem na rua, vulneráveis à marginalidade ou delinqüência.

Muitos desses alunos já vinham encaminhados para o projeto pelo conselho tutelar do município, por estarem sempre nas ruas e já eram consideradas “crianças problema”; outros, por terem recebido visitas domiciliares de conselheiros tutelares, ou de assistente-sociais e, outros ainda, eram encaminhados pela Vara da Infância e Juventude do município, ou seja, pela autoridade judiciária competente.

Nosso interesse que culminou com a elaboração de um projeto de pesquisa, bem mais tarde, começou a partir das observações que fazíamos desses alunos durante atividades desenvolvidas por eles com os professores do projeto e/ou diante das interações entre eles

mesmos em situações e ambientes dentro da instituição. Passamos a formular indagações sobre o modo de se comportarem e de se relacionarem. Dois fatores iniciais chamaram-nos a atenção durante as observações realizadas.

O primeiro fator era a alta frequência de agressões verbais entre eles e com os professores do projeto; também ocorriam agressões físicas entre alunos com uma dada frequência. Estas agressões ocorriam na maioria das vezes quando os alunos se envolviam em jogo de bola, em especial no futebol. Um segundo fator era a resistência destes alunos quando fazíamos tentativas de nos aproximarmos deles, o que ocorria muitas vezes, visando a conquistar a confiança dos mesmos para lhe dar algumas orientações. Tentávamos conversar com eles de maneira mais informal, mas frequentemente havia muitas recusas. Estes fatores foram decisivos para a formulação do nosso trabalho que procura fazer algumas reflexões sobre alguns possíveis fatores que poderiam ter influenciado o modo de agir e de se comportar dessas crianças semi-institucionalizadas.

Foi também por isso que procurávamos direcionar algumas conversas com elas no sentido de orientá-las sobre tais comportamentos “negativos” que se faziam muito frequentes, mas elas dificultavam a aproximação desejada e o estabelecimento de vínculo conosco. Passamos então a usar dinâmicas de aproximação com o grupo, como brincadeiras cooperativas de modo que isso pudesse facilitar algum possível envolvimento com eles. E isso foi de fato possível, por um certo tempo. Mas mesmo assim, os comportamentos considerados “negativos” persistiam. Tentamos conversas individuais, mas essas tentativas não nos ajudavam muito.

Nos momentos quando era possível dialogar com as crianças, ou seja, quando pudemos iniciar algum vínculo com as mesmas, pudemos observar durante nossas conversas que havia uma grande preocupação por parte delas em relação a situação financeira familiar. Por isso, consideramos pertinente analisar, na ficha de matrícula que a instituição dispunha, o tipo de trabalho e o histórico de escolarização dos familiares dessas crianças. Começou aí, o nosso interesse em investigar a influência do ambiente social desses alunos no que concerne a sua afetividade, a sua aprendizagem, aos aspectos cognitivos. .

Além da questão da agressividade que presenciávamos, os professores da instituição colocavam-nos que boa parte dos alunos apresentava dificuldades de aprendizagem, tanto em relação à leitura como à escrita; e que eles tinham problemas de ordem familiar como, por exemplo, a desestruturação de suas famílias e forte carência econômica, desemprego ou certos

tipos de subemprego com salários bastante baixos. Mas mesmo diante das dificuldades descritas, aos poucos íamos ouvindo um ou outro aluno e, assim, fomos nos aproximando de sua maior carência: a carência afetiva.

Nas nossas conversas com eles perguntávamos com quem moravam, como se relacionavam com seus familiares, o que gostavam de fazer, quais seus desejos e anseios. Foi assim, procurando entender melhor aqueles problemas, naturalmente tentando uma forma de melhor apoiar aquele grupo de crianças, que tivemos a idéia de criar uma dinâmica que facilitasse nossa aproximação mais efetiva com elas. Esta dinâmica será descrita em detalhes mais adiante neste trabalho e será tratada como “Dinâmica da Mãozinha” (D.M.).

Essa dinâmica foi um instrumento que produziu um material que, a nosso ver, representava as manifestações verdadeiras dos alunos e que por isso poderia servir como um meio auxiliar para entendermos um pouco melhor os próprios alunos e as suas realidades sociais, na medida em que a aplicação do instrumento nos aproximava daquilo que era (ou nos parecia ser) reflexo dessas realidades, ou seja, as necessidades materiais desses alunos, suas carências afetivas envolvidas com os contextos relacionais familiares e outros nos quais os alunos viviam. Em resumo essa dinâmica pode ser descrita como segue.

Pedíamos que uma criança fizesse o desenho da própria mão numa folha de papel e que escrevesse, em cada dedo da mão desenhada, as coisas consideradas por ela relevantes e significativas em sua vida. Esta escrita era feita por ela, ou por nós mesmos, pois havia as crianças que hesitavam em escrever, por timidez ou por dificuldade na escrita. Assim, com a nossa aproximação maior com os alunos, observamos em suas falas a preocupação deles com o trabalho ou atividade que seus pais ou responsáveis desenvolviam, além das necessidades afetivas e desejos de ordem material e outros aspectos (maiores detalhes virão mais adiante).

1.1 Como foi pensado o presente trabalho

Além dos materiais produzidos pela “Dinâmica da Mãozinha”, decidimos reexaminar as fichas de matrículas dos alunos. Num primeiro exame das fichas de matrícula desses alunos, onde constavam os dados sócio-econômicos (dentre outros) de seus familiares, vimos que todas as famílias tinham renda inferior ou igual a um salário mínimo e que o trabalho-

atividade que realizavam resumia-se na colheita de laranja, na venda de sucata, papelão e outros do mesmo gênero. Tais condições significavam, a nosso ver, que podíamos considerar, ao menos num primeiro momento, que tínhamos ali possíveis indicadores influentes nos tipos e nas qualidades das relações familiares que faziam parte do ambiente social onde aqueles alunos viviam. E que podíamos também considerar tais fatores para entendermos o desenvolvimento dos comportamentos desses alunos e como teriam se formado alguns aspectos de sua afetividade e cognição.

Ao olharmos para os tipos de trabalhos em que estavam envolvidas as famílias ou responsáveis dessas crianças procurávamos indagar como e porque certas práticas sociais, certos tipos de trabalho, podem ter enorme influência no processo da consciência das pessoas, considerando-se o significado que tem o trabalho para elas, sua motivação para o tipo de trabalho por elas praticado, seu sentido e como o trabalho podem ser fatores preponderantes nas relações afetivas entre os indivíduos. Foi nesse quadro perceptual que foram forjadas as perguntas e as nossas buscas por explicação, que são os motivos de presente estudo.

A partir daí, nosso propósito foi pesquisar o material teórico que nos permitisse algumas elaborações principalmente sobre como poderia ser a compreensão dos comportamentos e das manifestações daquelas crianças naquele ambiente; como poderíamos considerar as relações entre as características dos meios em que viviam, ou teriam vivido, essas crianças e os seus próprios modos de se comportar, suas manifestações de carências e necessidades.

Com base em algumas leituras de Leontiev, sobre importância da atividade do sujeito para o desenvolvimento da consciência, passamos considerar que, se o trabalho é o meio principal de sobrevivência e que faz parte do ambiente social em que o indivíduo está inserido, parece muito importante que o professor possa ser capaz de compreender que a forma como se comportam seus alunos, o que pensam, como se relacionam com “seu mundo”, como interagem com o grupo, tudo isso pode estar estreitamente influenciado pelo tipo e pela natureza das formas de vida e de sobrevivência de suas famílias, ou seja, de seu ambiente social, que inclui também as pessoas de suas relações mais próximas – amigos, vizinhança, escola. Para que ocorra tal compreensão, o estabelecimento de uma relação de qualidade do professor com seus alunos é condição *sine qua non*; é preciso enxergar a criança em seu ambiente social, como ser completo, que pensa, se emociona, se preocupa com o que está acontecendo a sua volta (suas relações afetivas com colegas e responsáveis) e que

inevitavelmente necessita aprender. É preciso que os vejamos, assim como a nós mesmos, como aquilo que as condições materiais nos determinam a ser: ao mesmo tempo somos sujeitos históricos pertencentes a uma dada sociedade, que dependemos da ação concreta dos seres humanos no tempo.

Durante o nosso curso de graduação, quando tivemos contato com algumas teorias educativas, teorias de desenvolvimento e outras matérias teóricas, nosso interesse foi despertado pela teoria sócio-histórica, pois nos pareceu que tal teoria dava conta de explicar, ao menos em parte, que o homem e seu psiquismo são fruto da história, da sua e da humanidade. A questão da atividade humana (o trabalho) é tratada por Leontiev, o que nos remetia ao que havíamos vivenciado com aquelas crianças. Essa foi a nossa primeira e forte escolha teórica, para darmos conta de parte do nosso propósito.

Outro ponto que viria a ser considerado ao procurarmos estruturar o presente estudo foi a idéia de que o homem, a pessoa, deve ser compreendido/a como um todo, em sua complexidade, no sentido de que sua cognição, isto é, sua capacidade de aprender e de compreender as coisas, sua intelectualidade, assim como seus sentimentos, emoções e motivações são amalgamadas e constituem o sujeito como ele é, fruto de suas experiências, de suas vivências, de suas heranças e do seu meio.

Dois conjuntos de estudos parecem dar conta desse último aspecto, encontrados no material que nos orientaram no nosso presente estudo. Um conjunto são estudos que explicam que aquilo que sentimos, como nos emocionamos, nossas motivações e cognição a respeito do mundo a nossa volta formam-nos como um todo complexo, ou seja, não uma reunião de partes desintegradas entre si. Outro conjunto trata de explicar como uma pessoa se transforma no que ela é, desde o seu nascimento – são os estudos de desenvolvimento humano.

Foram feitas escolhas dentre o muito que encontramos na literatura, escolhas essas muito mais intuitivas ou por simpatia, antes que por experiência ou conhecimento. E sabemos que aquilo que escolhemos não esgota o assunto e o que fizemos foi só um breve estudo, conforme nossas possibilidades e limitações.

A escolha dos textos de António R. Damásio, neurocientista português, foi uma das que nos suscitaram maiores dúvidas pois são textos muito difíceis, mas, ao mesmo tempo, nos encorajavam por ser este apenas um começo desse tipo de estudo, para nós. Ele apresenta um tratamento em relação ao indivíduo, considerando de maneira integrada o aspectos biológico e social. As obras do autor que nos ajudaram a ter uma visão mais completa do indivíduo foram

o *Erro de Descartes* (1996) e *O mistério da Consciência* (2000). Ainda como suporte teórico, para os nossos propósitos, nos apoiamos na psicologia sócio-histórica de Leontiev (2004), Vygotsky (1991), na psicogenética de Wallon (2007), principalmente.

Além da exposição de nossa motivação para desenvolvermos o presente trabalho, conforme nossa exposição inicial, este está assim constituído: Na introdução expomos a fundamentação teórica que começa com o tema do “desenvolvimento da consciência”, seguindo os teóricos da psicologia sócio-histórica e alguns seguidores da mesma linha; segue uma exposição sobre o tema “razão e emoção”, começando com António R. Damásio e, aí retomamos os fundamentos da psicologia sócio-histórica, com Vygotsky e alguns outros estudiosos dessa mesma linha. Nesta parte, mostramos que a visão do indivíduo como um todo complexo é compreendido recentemente, nos estudos da psicologia científica. Em seguida, examinamos o tema do desenvolvimento da afetividade e cognição como extensões indissociáveis do psiquismo humano. Aqui seguimos os fundamentos da teoria de Henri Wallon, destacando o “caráter contagioso da emoção” e os “domínios funcionais” do processo de desenvolvimento do psiquismo, e a teoria de Vygotsky no que tange a influencia do ambiente social sobre as emoções do indivíduo e como demais estudiosos segundo suas análises as concebiam.

Para darmos conta da parte específica do comportamento agressivo, um dos aspectos a que nos referimos no início de nossa exposição, e que, como sabemos, é parte do desenvolvimento cognitivo e afetivo, tratamos de como se dá o desenvolvimento desse comportamento na criança. E, por último vamos nos referir a autores que, como nós, consideram a afetividade e a cognição de grande relevância para o campo educacional, seja na questão da aprendizagem, ou na questão das relações professor-aluno. Na parte da metodologia descrevemos em detalhes a “Dinâmica da Mãozinha”, além de outros aspectos da metodologia adotada. No final, fazemos algumas considerações a partir da literatura que levantamos, para dizer da nossa compreensão dos comportamentos dos nossos alunos semi-institucionalizados.

Para efeito do projeto de pesquisa o material obtido pela “Dinâmica da Mãozinha” foi utilizado como suporte para as considerações que fazemos a respeito da influência do ambiente social, das crianças sobre seu desenvolvimento afetivo e cognitivo; assim como também o levantamento que fizemos com base nas fichas de matrícula das crianças.

1.2 O desenvolvimento da Consciência

Sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, isto é, da consciência, Leontiev (1904-1979) trabalha com a idéia de que dentre as atividades produtivas dos homens a fundamental é o trabalho (LEONTIEV, 2004).

O homem buscou e construiu instrumentos para solucionar seus problemas e suas necessidades elementares, mas ao longo da sua história e do seu próprio desenvolvimento e da humanidade essas necessidades elementares básicas do homem tomam um novo corpo. E outras necessidades foram e vão sendo criadas. A base para o desenvolvimento da consciência surge com o aparecimento e desenvolvimento do trabalho em que a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo, contrariamente à atividade animal. A consciência só poderia aparecer nas condições de uma transformação efetiva sobre a natureza – (do trabalho que os sujeitos realizam) por meio de instrumentos, o que era, ao mesmo tempo, a forma prática do conhecimento humano. Sem uma ação efetiva do homem sobre a natureza, a consciência jamais existiria. Deste modo, já na origem, ou seja, no seio das comunidades primitivas, o trabalho é mediatizado simultaneamente pelo instrumento e pela sociedade.

Leontiev (2004) caracteriza o trabalho por dois elementos, sendo um deles o uso e o fabrico de instrumentos e o outro, é que este trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva; de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com os outros homens, membros de uma dada sociedade.

Pautado nas idéias de Engels, Leontiev (2004, p.76) coloca-nos que o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, é condição primeira e fundamental da existência do homem, pois acarretara a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. E acrescenta:

Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda a semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição.

Com base na concepção Marxista, o autor reforça a idéia de que o trabalho deve ser visto como um processo que liga o homem à natureza, à medida em que ele age sobre ela

modificando-a, ele modifica a si mesmo, desenvolvendo as faculdades mentais que nele estavam adormecidas.

Para o autor, o trabalho é uma atividade originariamente social que liga os participantes entre si mediatizando a sua comunicação. Desde sua origem, o trabalho é mediatizado simultaneamente pelo instrumento e pela sociedade e atribui ao surgimento da divisão social do trabalho ao desenvolvimento da consciência. Para Leontiev é importante estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua atividade que corresponderá a um determinado tipo de reflexo psíquico.

Mas só o aparecimento e o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada poderiam atuar de modo a que a estrutura inicial da consciência cedesse lugar a uma nova, respondendo às novas condições sócio-econômicas da vida humana. (LEONTIEV, 2004, p.122).

Esta nova estrutura da consciência, destacada pelo autor, caracteriza-se pela relação fundamentalmente nova que liga os principais componentes da consciência, os sentidos e as significações.

Leontiev (2004) afirma que a mais importante transformação da consciência é a mudança de estrutura interna, que se revela de maneira evidente nas condições da sociedade de classes. Para o autor, a grande massa de produtores ao separar-se dos meios de produção, faz com que as relações entre os homens, se transformem em relação entre coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem. E conclui que o resultado é que sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente.

Portanto, essa alienação é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca. Na origem, ou seja, em suas condições mais primitivas, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais. Ou seja, o homem encontrava-se em perfeita relação de unidade natural com as condições objetivamente necessárias a vida.

O autor acrescenta que: “[...] o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade.” (LEONTIEV, 2004, p.129).

1.2.1 Leontiev e outros teóricos da psicologia sócio-histórica

Os homens, segundo a concepção teórica de Leontiev (2004), para satisfazer as suas necessidades vitais, vêm-se coagidos a vender sua força de trabalho e conseqüentemente a alienar o seu trabalho. O trabalho se torna o conteúdo mais essencial da vida passando a ser o responsável por alienar o conteúdo da própria vida. Sobre esta alienação que pode marcar a vida dos indivíduos, buscamos as considerações feitas por Marx e outros autores que seguem a abordagem que realizam sobre o conceito de alienação e conseqüentemente também, sobre o desenvolvimento da consciência.

Para Marx (2001, p.148), a alienação é vista como um fato econômico político presente em que:

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quando mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral.

Neste contexto, Marx chamou de “alienação do trabalho” o fenômeno pelo qual o trabalhador, desenvolvendo sua atividade criadora em condições que lhe são impostas pela divisão da sociedade em classes, passa a ser sacrificado em favor do produto do seu trabalho.

Desse modo, a alienação refere-se, àqueles que não têm consciência de sua própria situação e que não se sabem como sujeitos históricos, pois perderam a condição de sujeitos de suas atitudes e de suas obras. Marx pontua que o objeto que o trabalhador ao produzir o seu produto, se defronta como um ser alheio, ou seja, estranho, que passa a ser um poder independente do produtor.

Verifica que no mundo atual o trabalho humano assumiu características desumanas, ou seja, os trabalhadores, homens que produzem bens materiais indispensáveis à vida, não se realizam como seres humanos nas suas atividades, mas, ao contrário, na indústria moderna do capitalismo o trabalho passa a ser odiado pelos trabalhadores, que vêm o trabalho como uma obrigação, uma atividade que lhes é imposta e os oprime. Mas, Marx não descaracteriza o trabalho como indispensável à mola do progresso, que sem dúvida é fonte de riqueza, e

mostra-nos também que este mesmo progresso beneficia apenas seus patrões. O produto de sua força de trabalho pertencerá ao capitalista que se dá em condições vantajosas para ele e desvantajosas para o operário.

O produto do trabalho, é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, é a objetivação do trabalho. A realização efetiva do trabalho é a sua objetivação. No estado econômico político esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação, como exteriorização. (MARX, 2001, p.149).

A desefetivação, mencionada acima ocorre no sentido de privação da realidade, e a exteriorização, no sentido de estranho, alheio como coloca em sua obra.

A alienação que afeta o trabalhador na prática como vimos, também afeta os indivíduos da classe dominante em sua maneira de pensar, em seu modo de compreender as coisas. O capitalista passa a desconhecer todas as suas potencialidades criadoras como ser humano, deixando de se desenvolver humanamente em sua plenitude, e encara o mercado criado pela sua classe como uma realidade estranha e temível, em função da qual, ele é obrigado a viver. Ou seja, o processo de alienação também pode vir a corresponder um processo de empobrecimento da estrutura do psiquismo.

De acordo com Heller (1994), o fenômeno de expansão da vida cotidiana e a cristalização das suas formas de pensamento, sentimento e ação são, essencialmente, determinados por uma totalidade social alienada. A alienação da estrutura material da sociedade corresponde neste contexto a um processo de empobrecimento da estrutura do psiquismo humano, fato que ocorre na medida em que as condições materiais de vida típicas de uma sociedade marcada por relações sociais de dominação, e, portanto, de alienação, que contribuem para impossibilitar a relação dos indivíduos diante das esferas não-cotidianas do gênero humano, bem como a apropriação das formas de pensamento, sentimento e ação a elas inerentes. Isso significa dizer, em outras palavras, que uma estrutura social alienada produz uma vida cotidiana alienada a qual, por sua vez, determina o esvaziamento da individualidade humana. Em consequência disso, o indivíduo torna-se impedido do seu pleno desenvolvimento. Desenvolvimento esse que requer a existência de condições objetivas e subjetivas favoráveis à apropriação das esferas materiais e simbólicas mais desenvolvidas da espécie humana e as atividades não cotidianas com a consequente objetivação individual no interior dessas esferas.

Segundo Heller (1994), um indivíduo alienado é aquele que se alienou das esferas não-cotidianas da existência humana, estando circunscrito aos âmbitos cotidianos de sua existência particular, isto é, alienado da universalidade do gênero humano. Desse modo, a circunscrição do indivíduo pela vida cotidiana consiste num processo tanto objetivo quanto subjetivo, ou seja, um processo tanto social quanto psicológico. Portanto, essas atividades não-cotidianas demandam diferentes formas de pensar, sentir e agir. Ou seja, formas de pensamento, sentimento e ação próprios de um modo de funcionamento psíquico não-cotidiano.

Segundo Saviani (2004, p.34), pautado nas idéias de Marx, “[...] a alienação é vista sob o aspecto subjetivo, consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo, seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda nos outros homens [...]”. Desse modo, o homem ao não se reconhecer na atividade que realiza, está ao mesmo tempo alienando-se na atividade e em si mesmo. Fato que corrobora para a frustração do indivíduo em relação ao trabalho que ele realiza.

O autor acrescenta:

- a) Os produtos do seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios;
- b) O trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado algo externo no qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perdição, um fator de sofrimento e não de satisfação;
- c) Em relação aos outros homens o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros, os quais, por sua vez, são alienados da vida humana.

Para Leontiev à consciência individual do homem só pode existir, nas condições em que existe consciência social. Ou seja, ela só se constrói a partir das interações e relações sociais que os homens estabelecem entre si através das variadas formas de comunicação elaboradas por cada comunidade dentro de sua respectiva cultura. Desse modo, sem a existência da consciência coletiva, a consciência individual não se desenvolve, a consciência seria, pois, o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente (LEONTIEV, 2004). Portanto, a consciência não pode ser compreendida a partir de si própria. Para desvendar suas características psicológicas e ser compreendida, é preciso estudar como a consciência depende do modo de vida dos homens, ou seja, do ambiente social em que estes se inserem; das interações sociais que estabelecem com outros indivíduos e do tipo de atividade que realizam, sendo esta atividade alienante ou não.

Fica evidente neste sentido, que a consciência não é tomada como um fenômeno universal, estático e abstrato, mas entendida como produto do desenvolvimento histórico humano.

Outros autores colaboram com as idéias de Leontiev, para o presente trabalho, sobre o desenvolvimento da consciência como Marta Kohl de Oliveira (1992) e Martins (2007) e gostaríamos, portanto de mencionar algumas de suas contribuições.

Conforme Marta Kohl de Oliveira (1992, p.79), a consciência se desenvolve ao longo das experiências vividas pelo sujeito no contexto da atividade por ele realizada e diante das interações sociais e afetivas estabelecidas. A autora faz a seguinte definição sobre o significado atribuído à consciência:

[...] a consciência, representaria, assim, um salto qualitativo na filogênese, sendo o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas. Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social.

Já Martins (2007), faz considerações bastante semelhantes à de Marta Kohl de Oliveira (1992) em que a consciência também é determinada socialmente através das interações estabelecidas entre os sujeitos e destes, com o mundo externo. Martins, parte do pressuposto de que os processos psíquicos, embora dados diretamente à consciência, incluem conexões para além do mundo interno da consciência. “A vivência psíquica, a experiência configuradora da vida do indivíduo, é produzida pela relação com o mundo externo e só pode ser determinada com base nessa relação” (MARTINS, 2007, p.65). Para a autora,

[...] a consciência, não pode se identificar exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas, sim, apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo. (MARTINS, 2007, p.67).

A autora acrescenta que a consciência seria um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem.

Por tais razões, se pode afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos. Este reconhecimento, porém,

não é obstáculo para uma distinção entre a dimensão social e a dimensão individual da consciência.

Martins (2007, p.68) explicita que, “[...] a consciência individual, põe a realidade para um sujeito determinado, que como membro de uma sociedade, assimila o conteúdo da consciência social, elaborando-o, porém, de maneira própria.”

Desse modo, a consciência do indivíduo, forma-se por ação da consciência social. Contudo, a correlação entre ambas, segundo a autora, não se dá como simples projeção de uma sobre a outra. Para tanto, esta depende das condições concretas da própria vida, do caminho pelo indivíduo percorrido, do que seja sua atividade e sua existência. Ou seja, durante a trajetória do indivíduo, sua atividade, o grupo social com o qual se relaciona e pertence; suas emoções; seus afetos constituirão a consciência do indivíduo.

Para a autora, o sujeito apreende os significados sociais, que podem adquirir para ele, um sentido pessoal, vinculado diretamente à sua vida, às suas necessidades, aos seus motivos e sentimentos. Compreendemos que o princípio da unidade entre consciência e atividade requer o reconhecimento do entrelaçamento entre elas, que juntas se expressam na atividade.

Após buscarmos compreender a importância da atividade, ou seja, do trabalho para o desenvolvimento da consciência, procuramos compreender as relações entre significação (significado) e sentido do trabalho que os sujeitos realizam. Para tanto, vamos ainda nos referir algumas considerações feitas por Leontiev (2004), em seguida, Duarte (1993) e Vygotsky (1996) sobre os conceitos de significação e sentido da palavra trabalho. Com isso, pretendemos fazer algumas articulações com a prática social realizada pelos pais ou responsáveis dos alunos participantes deste projeto de pesquisa.

Sobre as relações entre significação e sentido Leontiev (2004, p.100) considera que:

[...] a significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim, a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles.

Isso equivale a dizer que a significação não se altera diante das experiências que o homem mantém ao longo do seu desenvolvimento, por exemplo, o significado da palavra trabalho, ao passo que o sentido atribuído a esta sim. Ou seja, a sua significação não muda,

mas o sentido atribuído a esta atividade sim, pois, o sentido que esta atividade desempenha para cada indivíduo não é idêntico devido ao seu caráter de ordem subjetiva. Acreditamos que quando a atividade é desprovida de sentido, ela pode se tornar alienante para quem a desempenha, tornando-se apenas um reflexo objetivo da realidade.

A significação passa a ser um reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. Para Leontiev (2004), o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento.

Sobre o sentido, Leontiev coloca-nos que, este deve ser consciente, ou seja, deve traduzir a relação do motivo ao fim. Este motivo irá designar o que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula. O autor assinala que para encontrar o sentido pessoal, devemos descobrir o motivo que lhe corresponde. “[...] o sentido, faz de certa maneira, parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na significação objetiva.” (LEONTIEV, 2004, p.102).

No que concernem as considerações que Leontiev faz sobre o sentido, acreditamos que uma atividade para não ser alienante é necessária que nela se encontre a relação entre motivo e fim.

O autor acrescenta que significação e sentido, estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedente. “[...] o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido.” (LEONTIEV, 2004, p.104).

Em síntese, este sentido é considerado como algo de ordem subjetiva aos indivíduos. Ou seja, refere-se ao sentido pessoal, traduzindo precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Enquanto que os significados se convertem em dados do reflexo psíquico, passando a adquirir um sentido subjetivo resultante da relação entre o indivíduo e o mundo que o cerca. O sentido é resultante dos significados criados pela comunidade verbal, que não perdem sua objetividade ao ser lhe conferido um sentido.

Desse modo, o sentido é antes de tudo, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. Nesta direção Duarte (1993, p.89) considera que,

[...] a atividade humana, por ser uma relação consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade. É isso que permite, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento da atividade e da consciência humana e, sob

determinadas relações sociais, que o significado e o sentido das ações passam a se dissociar quase que totalmente, transformando as ações alienantes e alienadas.

Neste contexto, em que o significado e sentido das ações passam a se dissociar, o que se aliena é a essência humana, e conteúdo da alienação é a desumanização do indivíduo. O “trabalhador” passa a ser o sujeito da alienação, quando desconhece o sentido do seu trabalho, não tem nenhum controle sobre a atividade que realiza, de modo que a única finalidade do seu trabalho se traduz em ganhar dinheiro, não agregando valores a sua própria vida ou a de outros. Porém, compreendemos que nem toda objetivação, ou seja, nem todos os produtos do trabalho caracterizam-se como alienados. Como por exemplo, o trabalho intelectual, porque o indivíduo pode ter controle sobre o conhecimento que adquire e pode transformá-lo em benefício de sua humanização e dos outros indivíduos. Ou seja, o trabalho intelectual não se torna algo alheio (estranho) ao indivíduo que o detém. O produto que seria o conhecimento pertence a ele, podendo transformar suas ações em benefício próprio e daqueles com quem pode compartilhar.

Vygotsky (1996, p.125) a partir de uma distinção que deve a Jean Paulhan (1884-1968) colabora com suas colocações sobre o significado e o sentido ao abordar o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado, “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência sendo um todo complexo e dinâmico.” Ou seja, também é subjetivo. Ao ponto que sobre o significado, o autor acrescenta que este por sua vez permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.

Este processo dinâmico que se atribui aos sentidos da palavra supõe que promoverá alterações na consciência individual e conseqüentemente nos modos de pensar e sentir. Alterando desse modo, as relações com o outro e consigo próprio.

Diante das articulações teóricas citadas até o presente momento, gostaríamos de articular as colocações dos autores com nosso trabalho em relação à questão afetiva, pois, ao considerarmos as relações afetivas na vida social e esta como algo determinante na construção do psiquismo humano, como postula Leontiev, então, podemos supor que os conflitos de ordem afetiva que se processam num ambiente social, podem vir a influenciar no processo do desenvolvimento do psiquismo humano, já que o princípio da atividade (social) não se desvincula da consciência. Ou seja, supomos que algumas atividades que os sujeitos realizam podem determinar no modo de se relacionarem alterando em alguns casos as relações afetivas,

o modo de se comportarem entre seus membros e conseqüentemente influenciando na formação do psiquismo das crianças ou adolescentes inseridos neste contexto.

Por isso, considerar o conceito de “Trabalho Alienado” adotado por Marx (2001) e do “Desenvolvimento da Consciência” segundo as preposições teóricas de Leontiev (2004) e demais autores, é de suma relevância e propomos que algumas atividades realizadas pelos familiares dos alunos estudados, ou seja, o tipo de prática social por eles desempenhadas, poderiam vir a ser consideradas atividades alienadas, em especial, pela condição de sub-emprego que algumas famílias estão submetidas, ao venderem sua força de trabalho com o objetivo determinante de prover o sustento de seus filhos e dependentes, e ainda, por não terem tido acesso ou oportunidade para se apropriarem dos bens históricos e culturais produzidos pelo gênero humano até então existentes, ou seja, por se alienarem das esferas não-cotidianas da existência humana, estando circunscritos apenas aos âmbitos cotidianos de sua existência mais particular como já vimos. Contudo, nosso intuito aqui, não é criar estigmas a camadas populares de baixa renda, pois sabemos da existência de famílias que mesmo em situações de subsistência precária, desenvolvem elos afetivos positivos com seus membros.

Porém, talvez, seja possível, a partir dos dados colhidos sobre o trabalho-atividade dos pais ou responsáveis dos menores participantes desta pesquisa, levantarmos a hipótese de que uma prática alienante pode vir a causar sentimento de frustração e alterar efetivamente no modo de ser e de se relacionar dos indivíduos.

Após nossas referências aos autores sobre o desenvolvimento da consciência; do conceito de atividade; do significado e do sentido pelos autores citados, procuraremos tratar sobre o homem social completo. Assim, além de considerar o homem vinculado à sua atividade vital, que é o trabalho, gostaríamos de considerar este homem social vinculado aos seus pensamentos e suas emoções no contexto das relações por ele estabelecidas como partes integrantes e indissociáveis ao seu desenvolvimento.

Faremos referências inicialmente a Antônio Damásio em duas importantes obras do autor em: “O Erro de Descartes” (1996) e “O mistério da Consciência” (2000), e em seguida iremos referir Vygotsky (1991, 1996, 1998, 2001), Wallon e alguns outros que configuram em suas obras uma visão integrada do indivíduo como alguém que pensa e se emociona, no meio ao qual se insere.

1.3 Razão e emoção

1.3.1 Os estudos de Antônio Damásio

Damásio (1996) em sua obra *O Erro de Descartes* postula que, existe uma interação entre a razão e as emoções, e defende a idéia de que os sentimentos e as emoções constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência. O autor apresenta-se preocupado em articular as emoções com os processos cognitivos e anuncia um rompimento com a idéia cartesiana de uma mente separada do corpo.

O autor critica a abordagem de Descartes em sua afirmação mais famosa da filosofia: “penso, logo existo”. Afirmação esta de concepção dualista com o qual Descartes separa a mente do cérebro e do corpo. Segundo Damásio tal afirmação ao sugerir o ato de pensar como uma atividade separada do corpo deve ser descartada de modo que seja possível compreender o indivíduo em sua totalidade.

De acordo com sua abordagem - “[...] existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser.” (DAMÁSIO, 1996, p.279).

Damásio (1996, p.276), ao fazer análise da obra de Descartes, coloca-nos sobre razão e sentimentos a intrínseca relação entre essas duas vertentes.

[...] os sentimentos parecem depender de um delicado sistema com múltiplos componentes que é indissociável da regulação biológica; e a razão parece, na verdade depender de sistemas cerebrais específicos, alguns dos quais processam sentimentos. Assim, pode existir um elo em termos anatômicos e funcionais, entre razão e sentimentos e entre esses e o corpo.

Conhecer a relevância das emoções significa, portanto, que a razão é tão importante quanto às emoções e nos deixa claro em sua obra que não tem o intuito de colocar em destaque as emoções em detrimento da razão. Salienta:

[...] a referência as emoções cria com frequência a imagem de uma percepção voltada para a própria pessoa, de um certo desinteresse pelo mundo em redor e de tolerância para as insuficiências de desempenho intelectual. Na verdade, essa perspectiva é exatamente o oposto da minha. (DAMÁSIO, 1996, p. 277).

Ao longo de sua obra, Damásio revela-se preocupado com o fato de se compreender as emoções dentro do complexo maquinário biológico e sociocultural dos indivíduos. De acordo com sua teoria, a racionalidade deve ser fortalecida, contudo, para que isso seja possível é necessário dar uma maior atenção à vulnerabilidade do mundo interior que interpretamos como o “mundo das emoções”. Desse modo, considerar as vulnerabilidades do mundo interior inerente ao indivíduo, torna possível que busquemos tentar compreendê-lo em sua totalidade.

Em sua obra mais recente: *O mistério da Consciência* (2000), buscamos compreender como Damásio define as emoções e suas considerações a respeito de suas experiências realizadas em seu laboratório experimental.

No capítulo sobre “Emoção e Sentimento”, conceitua as emoções sobre vários aspectos próprios do indivíduo, caracterizando-a como orgânica e social, que devem ser consideradas como pertencentes aos elementos da consciência humana.

Para esse autor, não devemos reduzir as emoções humanas aos prazeres sexuais ou ao medo de algo. A emoção também diz respeito ao horror que sentimos ao testemunhar o sofrimento alheio, ou em nossa satisfação ao ver a justiça sendo feita. A emoção e a consciência estão alicerçadas na representação do corpo. Damásio chama a atenção para o fato de que quando a consciência está ausente, em geral a emoção também está ausente indicando que, embora emoção e consciência sejam fenômenos diferentes, seus alicerces podem estar ligados. Desse modo, ele considera importante discutir as características variadas da emoção, antes de tratar dos elementos da consciência propriamente ditos. E diz que, é indispensável que se faça um breve percurso sobre a estranha história da ciência da emoção.

O autor buscou nos renomeados autores do séc. XIX como Charles Darwin (1809-1882), William James (1842-1910) e Sigmund Freud (1856-1939) escritos sobre os diferentes aspectos da emoção e chegou à conclusão de que por todo o século XX a neurociência e a ciência cognitiva, trataram a emoção com grande desdém.

Segundo suas colocações, Darwin fez um vasto estudo sobre a expressão das emoções em diferentes culturas e em diferentes espécies, considerando as emoções como vestígios de estágios anteriores da evolução, Damásio considera importante o respeito a este fenômeno que certamente contribuiu para estudos posteriores a concepção darwiniana. (Infelizmente, o trabalho de Darwin sobre as emoções se perdeu, diz o autor).

Damásio nos coloca que William James tentou discernir o problema, porém, sua obra apresentou-se um tanto incompleta no que diz respeito ao estudo da emoção. Já Freud, direcionou seu trabalho na tentativa de descortinar as emoções caracterizando-a com bases na patologia dos transtornos emocionais e se direcionou para outras áreas de estudo. Damásio considera que as idéias dos autores, quanto ao aspecto do cérebro, se apresentaram um tanto vagas, porém não descarta algumas de suas contribuições que propiciaram novos estudos a partir das lacunas existentes deixadas por esses autores. Ele expressa sua preocupação com o fato de a emoção ter sido negligenciada por tanto tempo pela comunidade científica da época que consideravam a razão independente da emoção.

Durante a maior parte do séc. XX, a emoção não teve espaço nos laboratórios. Dizia-se que era subjetiva demais. A emoção encontrava-se no pólo oposto ao da razão, sendo esta, de longe, a mais refinada das capacidades humanas, e presumia-se que a razão era totalmente independente da emoção. (DAMÁSIO, 2000, p.60).

O autor critica a ausência de uma perspectiva evolucionista no estudo de cérebro e da mente, considera até exagerado dizer que a neurociência e a ciência cognitiva procederam como se Darwin nunca tivesse existido. Segundo suas colocações, aspectos de cérebro e da mente começaram a ser discutidos como se tivessem sido projetados recentemente, por alguma necessidade, para produzir determinado efeito.

Segundo Damásio (2000), nos últimos tempos tem-se evidenciado mudanças consideráveis no estudo das emoções, colocando-as como intimamente ligadas ao cérebro humano. Em anos recentes, conforme o autor, tanto a neurociência como a ciência cognitiva passaram a referendar a emoção, e uma nova geração de cientistas elegeu a emoção como tema a ser estudado. E, gradativamente a dicotomia entre razão e emoção já não é aceita sem que seja questionada.

Estudos feitos no próprio laboratório de Damásio evidenciaram que a emoção integra os processos de raciocínio e decisão, o que lhe permitiu caracterizá-la em sua complexidade e observar também que uma redução seletiva das emoções pode ser prejudicial para a racionalidade. E enfatiza:

Uma redução seletiva da emoção é no mínimo tão prejudicial para a racionalidade quanto a emoção excessiva. Certamente não é verdade que a razão opere vantajosamente sem a influência da emoção. Pelo contrário, é provável que a emoção auxilie o raciocínio, em especial quando se trata de

questões pessoais e sociais que envolvem risco e conflito. (DAMASIO, 2000, p.63).

Porém, o autor sugere que as emoções não sejam utilizadas como substitutos da razão, e que estas são responsáveis pela tomada de decisão. E não descarta que se o indivíduo estiver perturbado emocionalmente isso certamente pode levá-lo a tomar decisões irracionais. Acrescenta ainda que para a razão se edificar, é necessário que as emoções sejam bem situadas e direcionadas.

Suas análises levaram-no a concluir que a emoção não deve ser concebida apenas como um decurso evolutivo e sem importância. Para o autor, tais análises possibilitaram muito mais que isso, pois a emoção passou a ser concebida como a concretização da lógica para a sobrevivência da espécie humana.

O autor também busca conceitos apropriados para as emoções e os sentimentos. Ele caracteriza as emoções como sendo um conjunto de reações públicas observáveis, e os sentimentos como pertencentes à experiência mental privada de uma emoção. Destaca ainda que os sentimentos não sejam percebidos, mas, a emoção sim. E nos coloca:

Ninguém pode observar os sentimentos que o outro vivencia, mas alguns aspectos das emoções que originam esses sentimentos serão patentemente observáveis por outras pessoas. (DAMÁSIO, 2000, p.64).

É possível que tenhamos ou não consciência de nossas emoções e sentimentos. Uma manifestação emocional pode ser iniciada sem que se tenha consciência do indutor da emoção e de suas etapas intermediárias que nos conduzem a ela. Porém, na vida adulta as emoções se processam num dado contexto de consciência, ou seja, podemos sentir conscientemente nossas emoções e sabermos o que estamos sentindo.

Segundo o autor, tanto nossa mente quanto nosso comportamento, é tecido por ciclos sucessivos de emoções seguidos por sentimentos que se tornam conhecidos e geram novas emoções.

Suas pesquisas mostraram que determinadas regiões cerebrais lesadas como as corticais e subcorticais do cérebro relacionadas à emoção como os córtices pré-frontais ventromediais e outras, não são indispensáveis para emoção ou para a consciência. Desse modo, não precisamos ter consciência do indutor de uma emoção, e somos incapazes de controlar intencionalmente nossas emoções, pois, podemos nos perceber diante de um estado

de tristeza ou de felicidade, sem conhecermos os motivos responsáveis por estes estados. Ele prossegue dizendo que, por muitas vezes executamos tentativas para controlar nossas emoções, suprimir nossa raiva ou disfarçar nossa tristeza, porém, não com grande sucesso, pois, se uma representação sensorial já esta formada em nossa mente, seja ou não por nosso fluxo consciente de pensamentos, torna-se mais difícil exercer algum tipo de influência sobre o mecanismo indutor da emoção. E acrescenta que: “[...] sendo correto o contexto psicológico e fisiológico, uma emoção se seguirá.” (DAMÁSIO, 2000, p.71). Desse modo, para o autor, a emoção passa a ser acionada inconscientemente o que torna difícil de imitá-la.

A tentativa do indivíduo em imitar uma emoção é caracteriza por Damásio (2000) como fingimento, e destaca que nesta tentativa alguma coisa sempre falha, isso pode ser observado na configuração dos músculos da face ou no tom da voz daquele que a imita. Ou seja, o indivíduo consegue apenas uma simples capacidade para disfarçar algumas das manifestações externas da emoção no meio social e cultural em que se insere.

Torna-se difícil bloquear as mudanças automáticas que ocorrem nas vísceras e no meio interno. Sobre a impossibilidade de suprimirmos nossas emoções Damásio (2000, p.72) coloca-nos: “[...] podemos disciplinar nossas emoções, mas não suprimi-las totalmente; e os sentimentos que temos dentro de nós são testemunhos desse malogro.

Contudo, a exceção para disfarçar uma emoção existe. Podemos verificar esta capacidade nos indivíduos capazes de despertar a emoção no outro e em si próprio através do seu trabalho, é o caso do atores.

Verificamos o quão a configuração do meio social e cultural exerce forte influência sobre nossas emoções, e por mais que tentemos, disfarçá-las seja para nosso bem ou nosso mal, se torna difícil represá-las.

Conceituando o que são as emoções especificamente, Damásio as pontua sobre vários aspectos. O autor as caracteriza como emoções primárias e secundárias. As primárias ou universais, são, a alegria, a tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância. Já as secundárias ou sociais se definem como emoções de fundo, que se caracterizam como bem estar ou mal estar, calma ou tensão. Ele insere no rótulo das emoções os impulsos, as motivações, os estados de dor ou prazer. E acrescenta também sua característica biológica: “[...] As emoções são parte dos mecanismos biorreguladores com os quais nascemos equipados, visando à sobrevivência.” (DAMÁSIO, 2000, p.77). Outra definição dada pelo autor:

Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida. (DAMÁSIO, 2000, p.74-75).

Nos organismos equipados para sentir emoções (ter sentimentos), as emoções exercem também um impacto sobre a mente, no momento em que ocorrem. Porém, nos organismos equipados com consciência, existe outro nível de regulação, pois, a consciência permite que os sentimentos sejam conhecidos o que possibilita promover internamente o impacto da emoção, permitindo que ela por intermédio do sentimento, permeie o processo de pensamento. Ainda sobre os indivíduos equipados com consciência, Damásio (2000, p.83), coloca-nos a relação existente entre os mecanismos da razão em detrimento da emoção.

[...] quando há consciência, os sentimentos têm seu impacto máximo e os indivíduos também são capazes de refletir e planejar. Têm como controlar a tirania onipresente da emoção: isso chama-se razão. Ironicamente, é claro, os mecanismos da razão ainda requerem a emoção, o que significa que o poder controlador da razão é com frequência modesto.

Comprendemos, portanto, de acordo com as colocações de Damásio, o elo entre razão e emoção como constituintes da consciência humana e a forte influência do ambiente sobre esses processos que fazem parte da trajetória de vida de um indivíduo.

1.3.2 Os estudos de Vygotsky e outros autores sobre o desenvolvimento das emoções

Vygotsky (1998), assim como Damásio, ao tratar do desenvolvimento das emoções, também procura salientar que a emoção por muito tempo foi tratada pelos estudiosos como se estivesse separada do resto da vida psíquica do indivíduo.

Vygotsky examinou duas linhas sobre o trato das emoções. Uma voltada para as pesquisas anatômicas e fisiológicas (tratando a emoção como puramente orgânica e visceral, e separada do resto da vida psíquica do indivíduo). E outra, que diz respeito às pesquisas

psicológicas que deslocam as emoções para o primeiro plano, considerando junto com suas manifestações orgânicas a diversidade do conteúdo da vida psíquica do homem.

As causas para adotar a concepção naturalista, da emoção, segundo Vygotsky, eram muitas e o motivo mais próximo está relacionado ao nome de Darwin.

Ao examinar como a emoção foi tratada por eminentes estudiosos, Vygotsky diz que a psicologia inglesa antes calcada no pensamento escolástico com suas tradições religiosas e medievais, tão logo acolheu a tese Darwinista. Esta psicologia passou a entrar em concordância de que as emoções terrenas relacionadas com as preocupações do próprio corpo são de origem animal, assim, como postulava Darwin. A partir dessa tese muitos autores como Willian James (1842-1919), Langue (1834-1900), Cannon (1871-1945), Freud (1856-1939), Buhler (1879-1963), Claparèd (1873-1940) e Kurt Lewin (1890-1947) esboçam suas teorias sobre o desenvolvimento das emoções. Veremos brevemente como esses autores tratam do assunto, conforme Vygotsky.

Vygotsky aponta que o pensamento psicológico passou a adotar duas correntes, sendo uma postulada por James e Langue, que representou um passo para trás em comparação com os trabalhos de Darwin que consistia em separar as emoções da consciência humana, caracterizando-as como emoções as reações dos órgãos internos, sejam viscerais e humorais para James e Langue. Vygotsky (1998, p.83), a partir do estudo da obra de James e Langue, coloca-nos que os autores consideram que “[...] basta reprimir a manifestação externa da emoção para que ela desapareça e vice-versa: basta provocar em si mesmo a manifestação de uma determinada emoção para que esta apareça depois da manifestação.” Assim, para esses autores, as emoções representavam um estado dentro do outro na psique humana, o que significa dizer que “[...] as emoções eram consideradas de modo isolado, separadas do conjunto global de todo o resto da vida psíquica do homem [...]” (VYGOTSKY, 1998, p.86).

De acordo com esta concepção, excluía-se por completo a possibilidade do aparecimento de quaisquer emoções novas no processo da vida histórica do homem. Em contraposição a este preceito em que separa-se as emoções da consciência, uma nova abordagem sobre o desenvolvimento das emoções é colocada, abordagem esta que se diferencia das colocações de James e Langue. Segundo essa nova abordagem, a consciência humana não se separa das emoções.

Vygotsky coloca-nos que Cannon (1871-1945) em seus trabalhos, pode demonstrar que existe um deslocamento dos órgãos da periferia para o cérebro e que isto se relaciona

estritamente com o resto da psique humana. Cannon mostra a importância funcional biológica das mudanças que se produzem durante as emoções. Ele mostrou que o substrato material das emoções não é um mecanismo que se acha fora do cérebro, mas que é constituído pelo próprio cérebro, ou seja, ele ligou o mecanismo das emoções ao cérebro. Desse modo, evidencia-se “[...] a estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem.” (VYGOTSKY, 1998, p.95).

Já para Freud (1856-1939), as emoções, nas etapas precoces do desenvolvimento infantil devem ser compreendidas no contexto de toda a dinâmica da vida humana e que somente desse modo é que os processos emocionais ganham sentido e significado. Freud rejeitava a velha psicologia orgânica unilateral de James e Langue que direcionavam seus estudos sobre as emoções ao trabalho dos órgãos nos quais se manifesta as emoções. Segundo Vygotsky, Freud buscava mostrar a extraordinária dinâmica da vida emocional.

Porém, Vygotsky destaca que Freud não deixava de interpretar a psique do homem como um processo puramente natural. No que se refere a sua importância funcional, a emoção não só se relacionaria com a situação instintiva como ocorre de fato com os animais, mas, ela também é um dos momentos que formam o caráter do indivíduo. Ela passaria a se relacionar com os momentos de formação do caráter, ou seja, de formação da estrutura psicológica fundamental da personalidade.

O próximo nome, tratado por Vygotsky em sua teoria sobre o desenvolvimento das emoções é Bühler (1879-1963) que, segundo Vygotsky (1998, p.97), do ponto de vista experimental fez pela psicologia infantil atual mais do que muitos outros. “Em sua teoria existem avanços muito interessantes na ‘tópica’ psicológica das emoções, isto é, no lugar que estas ocupam em relação a diferentes processos psíquicos.”

Bühler parte da crítica às idéias freudianas sobre a vida emocional de que a psique infantil está mais determinada pelo princípio do prazer. E presta atenção não só ao fato de que na fase primordial do desenvolvimento a vida psíquica e a atividade da criança não estão determinadas exclusivamente pelo princípio do prazer, mas também na infância o próprio prazer, que induz a criança a realizar tal ou qual ato, migra, vaga, muda de lugar dentro do sistema de outras funções psíquicas. O que está relacionado, conforme Vygotsky, com a própria teoria de Bühler, segundo a qual o desenvolvimento do comportamento está dividido em três fases: o instinto, o adestramento e o intelecto e procura mostrar a partir de jogos infantis, organizados experimentalmente, que o momento do prazer se desloca à medida que a

criança se desenvolve, modificando sua atitude diante dos processos com que está relacionado. De acordo com Vygotsky, Buhler considera que a atividade ao longo do desenvolvimento infantil se transforma em intelectual e vai sendo caracterizada por uma organização na vida emocional da criança no começo de sua atividade.

Por fim, Vygotsky destaca a importância dos trabalhos de Claparèd (1873-1940) e Lewin (1890-1947). Estes deslocam as emoções para primeiro plano, o que faz Vygotsky conferir importância aos seus trabalhos. A importância dos trabalhos de Claparèd residiria em ter combinado a pesquisa de crianças normais e anormais com o estudo experimental de pessoas adultas. Lewin, psicólogo alemão estruturalista realizou uma série de pesquisas no campo da psicologia afetiva e da vida volitiva do indivíduo.

Vygotsky coloca-nos os resultados mais importantes dos trabalhos desses dois estudiosos e suas conclusões.

Segundo o autor, Claparèd em seus trabalhos conseguiu separar experimentalmente os conceitos de emoção e sentimento e sua expressão externa; assim como diferenciou as emoções e os sentimentos como processos nos quais se tropeça em situações análogas, mas que são diferentes em essência. E Vygotsky (1998, p.100) conclui sublinhando que Claparèd conseguiu mostrar a estreitíssima relação existente entre as emoções e os demais processos da vida espiritual e também a diversidade psíquica das próprias emoções.

Nesse ponto, Vygotsky (1998, p.100) põe lado a lado as posições de Freud e Claparèd, dizendo que: “Como se sabe, Freud foi o primeiro a formular a questão de que a doutrina tradicional da utilidade biológica das emoções devia ser posta à prova.” E prossegue mostrando que Freud, ao observar o estado neurótico da idade infantil e da idade madura, tropeça a cada passo no espantoso fato a que não pode se esquivar nenhum psicólogo: constata-se que uma pessoa neurótica e uma criança são um modelo de vida espiritual, transtornada em decorrência da alteração da atividade emocional. E prosseguindo cita:

Se for correta a velha tese de que (as emoções são um mecanismo biologicamente útil), é incompreensível que as emoções sejam causa de tão profundas e prolongadas alterações de todo comportamento, porque quando estamos preocupados não conseguimos pensar conseqüentemente, porque quando nos sentimos transtornados, não conseguimos agir de forma conseqüente e sistemática, porque quando estamos muito afetados por algo somos incapazes de nos dar conta de nosso comportamento, controlar nossos atos, em outras palavras, porque os movimentos agudos dos processos emocionais originam tais mudanças na consciência que relegam a um segundo plano o desenvolvimento de uma série de funções, que asseguram a

vida normal da consciência. Com efeito, segundo a interpretação biológica e naturalista das emoções humanas, é totalmente incompreensível por que estas adaptações biológicas, tão antigas como o próprio homem, tão necessárias como a necessidade de alimento e água, por que essas mesmas são fontes de perturbações tão complicadas na consciência humana? (VYGOTSKY, 1998, p.101).

A pergunta inversa feita por Claparèd, consiste no seguinte, diz o autor:

[...] se o significado funcional mais importante das emoções se reduz a sua utilidade biológica, como explicar que o mundo das emoções humanas, que se diversificam cada vez mais a cada novo passo dado pelo homem no seu desenvolvimento histórico, produz não só alterações na vida psíquica a que se refere Freud, mas toda a diversidade de conteúdo na vida psíquica do homem (que se manifesta pelo menos na arte)? Por que cada passo do desenvolvimento humano provoca a atuação desses processos “biológicos”, por que as vivências intelectuais do homem se refletem em formas de fortes sensações emocionais, por que, finalmente, diz Clapared, cada guinada importante no destino da criança e do homem está tão impregnada de elementos emocionais? (VYGOTSKY, 1998, p.100).

Vygotsky (1998, p.100) comenta, em seguida as respostas de Claparèd para finalmente dizer que “[...] o experimento de Claparèd estuda reações com diversas soluções, e isso o leva a dividir a vida afetiva em emoções e sentimentos [...]”, diferenciação que tem grande importância justamente porque na velha psicologia dos traços das emoções e dos sentimentos se misturavam mecanicamente e eram atribuídos a processos iguais, que na verdade não existem.

Já no que concerne aos trabalhos de Lewin, Vygotsky (1998, p.103) refere que mostraram experimentalmente a complicada dinâmica das relações emocionais dentro do sistema de outros processos psíquicos. E refere:

[...] Lewin mostrou como um estado emocional se transforma em outro, como surge a substituição das sensações emocionais, como uma emoção não resolvida continua existindo com frequência, ocultamente. Mostrou como o afeto faz parte de qualquer estrutura com que se relacione.

Sua idéia principal consiste em que as reações afetivas, emocionais, não podem aparecer isoladas, como elementos especiais da vida psíquica, que só depois se combinam com outros elementos. Para o autor, a emoção é o resultado singular de uma estrutura concreta do processo psíquico.

Ainda segundo sua concepção sobre as emoções Lewin, considera que as reações emocionais podem ocorrer a partir de movimentos externos como, por exemplo, atividade

esportiva; como também em atividades que transcorrem dentro da mente, como por exemplo, no xadrez.

Depois do que foi exposto sobre razão e emoção e conforme nossos propósitos, gostaríamos de referir as considerações de outros autores que colaboram com seus estudos feitos no campo do desenvolvimento da cognição e da afetividade e que contemplam uma visão integral do indivíduo.

Segundo esses autores, em todos os estágios de desenvolvimento mental da criança existe um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, isto é, há uma relação direta entre a cognição e a afetividade. Entendemos que o afeto é de fundamental importância no processo de construção da pessoa, da consciência, do psiquismo humano. Assim, ao sabermos que a afetividade corresponde aos sentimentos, às emoções, aos desejos, às vontades e aos valores, que dão o suporte às ações, queremos fortalecer nossas considerações sobre a influência da afetividade observada num determinado contexto social.

Buscamos as considerações feitas principalmente por Wallon (2007) e a estudiosa de sua obra Heloisa Dantas (1992). E depois recorremos a Vygotsky (1991, 1996, 2001) e outros autores que colaboram com seus estudos, ao considerarem a afetividade como um aspecto do desenvolvimento humano.

1.3.3 A afetividade segundo Wallon

Segundo a psicogenética de Wallon (2007), a dimensão afetiva ocupa lugar central no desenvolvimento do psiquismo humano, seja do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento, sendo ambos iniciais em um período que Wallon chama de impulsivo – emocional, e se estende ao longo do primeiro ano de vida. Nesse período inicial a afetividade se reduz a manifestações fisiológicas da emoção.

A teoria da emoção de Wallon, tem origem Darwinista, ou seja, a emoção é vista como o instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, que se caracteriza pela escassez da prole e pelo prolongado período de dependência. Assim, o bebê tem a capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, para o atendimento de suas necessidades: seu choro

atua intensamente sobre sua mãe – uma função biológica que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional.

Wallon (2007), considera que a sensibilidade da criança se amplia no contato o ambiente por meio do qual ela reproduz suas características não conseguindo se distinguir dele. Diante desse ambiente, cada vez que prevalecer as atitudes de ordem afetivas e as emoções correspondentes, a imagem vista pela criança perderá sua polivalência e conseqüentemente será abolida. O autor evidencia que esse é o efeito observado no adulto, por meio do qual, a emoção se reduz pelo controle ou pela simples tradução intelectual de seus motivos ou circunstâncias, ou seja, ocorre neste processo, uma perda da direção do raciocínio e das representações ditas como objetivas devido as manifestações emocionais. Em síntese, as relações mais objetivas com o meio, atenuam as emoções.

O autor considera que as emoções consistem em sistemas de atitudes que, para cada uma, corresponde certo tipo de situação. E acrescenta: “[...] é a emoção que dá o tom ao real inversamente, porém, incidentes exteriores adquirem o poder de desencadeá-la de maneira quase certa. Com efeito, ela é uma espécie de prevenção que depende em maior ou menor medida de temperamento e hábitos do sujeito.” (WALLON, 2007, p.121). E, define as emoções como sendo a exteriorização da afetividade, em que estas, ensejam mudanças que tendem a reduzi-las.

1.3.3.1 O caráter contagioso das emoções

Este caráter se manifesta já nos primórdios da vida em sociedade. Quem não sabe que o bebê tem a capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, para o atendimento de suas necessidades? Seu choro atua intensamente sobre sua mãe – uma função biológica que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional, ou seja, sua contagiosidade, seu poder epidêmico. Logo, diz Wallon, a emoção tem base social e biológica.

Os primeiros contatos entre a criança e o meio em que está inserida são de ordem afetiva e se definem como emoções.

O contato emotivo é contagioso e também mimético, por algum tempo a criança procura modelos exteriores para imitar, se impor e manter certo domínio sobre o ambiente e

sobre seus modelos imitativos. A longa fase emocional da infância, que tem sua correspondente na história da espécie e nas associações humanas mais primitivas, está envolvida pelo contágio afetivo e também pela criação de um vínculo poderoso para a ação comum (isto será examinado mais adiante quando nos referirmos aos domínios funcionais do desenvolvimento psíquico).

Wallon (2007, p.182) conclui que este contágio emocional se confunde com o ambiente: “[...] O sujeito está inteiro em sua emoção; está unido, confundido por ela e com as situações que lhe correspondem, ou seja, com o ambiente humano onde em geral resultam as situações emocionais.”

Heloisa Dantas (1992, p.86) estudiosa das obras de Wallon argumenta sobre o paradoxo entre razão e emoção, dizendo que ao manter seu caráter arcaico de tumulto orgânico, a atividade emocional manterá sempre com a atividade reflexiva uma relação antagônica que reflete a posição entre os níveis subcortical e cortical da atividade cerebral. Por isso, ela sintetiza essa concepção paradoxal dizendo que “a razão nasce da emoção e vive da sua morte”. E exemplifica: a perda da lucidez produzida por estados emocionais intensos. E acrescenta: “[...] a teoria da emoção que resulta dessas oposições é, por conseguinte, dialética, para melhor dar conta de sua natureza paradoxal e genética para acompanhar as mudanças funcionais [...]”.

Dantas ao estudar a afetividade e a construção do sujeito seguindo a psicogenética Walloniana, e ao tratar das características do comportamento emocional, refere que o caráter contagioso das emoções ainda é frequentemente negligenciado, o que vem prejudicar a compreensão dos processos interpessoais, especialmente das interações entre crianças e adultos. Conforme essa autora,

A ansiedade infantil, por exemplo, pode produzir no adulto próximo, também a angústia, ou irritação. Resistir a esta forte tendência implica conhecê-la, ou seja, corticalizá-la, condição essencial para reverter o processo. (DANTAS, 1992, p.88).

Pelo fato de a emoção ter caráter social, resulta também a sua tendência para nutrir-se com a presença de outros indivíduos. Por exemplo, o papel de oxigênio de uma platéia, que alimenta a emoção, lembra Dantas.

Conforme essa autora, é possível descrever a emoção como potencialmente anárquica e explosiva, imprevisível, e por isso assustadora. Daí porque a emoção é raramente enfrentada pela reflexão pedagógica, reflete Dantas.

Na ontogênese, o apogeu da emoção coincide com o período em que o indivíduo tem menor perícia, pois a emoção tem exatamente por função suprir a si mesma, através da mobilização do outro.

Daí é possível afirmar que

[...] a emotividade é diretamente proporcional ao grau de inaptidão, de incompetência, de insuficiência de meios. Na vida adulta ela tende a surgir nas situações para as quais não se tem recursos, nas circunstâncias novas e difíceis. (DANTAS, 1992, p.88).

E prossegue dizendo sobre uma tendência da emoção, que passa a ser destacada como “circuito perverso”, porém, necessária entre os propósitos da ação pedagógica, devendo, portanto, ser conhecida em seu funcionamento.

Se aproximarmos estas duas características, identificaremos a formação de uma tendência a que poderíamos chamar de “circuito perverso” da emoção: a de sugerir nos momentos de incompetência, e então, devido ao seu antagonismo estrutural com a atividade racional, provocar ainda maior insuficiência. Na interação entre adultos e crianças, cuja temperatura emocional é mais elevada, os resultados daquele “circuito perverso” fazem-se sentir frequentemente. Tão raramente tematizada, esta questão passa assim para o primeiro plano: a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento. (DANTAS, 1992, p.89).

A autora refere a longa fase emocional da infância que tem sua correspondente na história da espécie e nas associações humanas mais primitivas que estão envolvidas pelo contágio afetivo e também pela criação de um vínculo poderoso para a ação comum. A emoção garantirá para o indivíduo como para a espécie, uma forma de solidariedade afetiva. O caráter contagioso atribuído à emoção vem do fato de que ela é visível, pois se abre para exterior através de modificações na mímica e na expressão facial dos indivíduos. As manifestações mais ruidosas no início da vida da criança (choro, riso, bocejo, e outras) atenuam-se, mas a tonicidade da atividade persiste, e permite ao observador sensibilizado captá-lo.

A diferenciação da afetividade e da inteligência, logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra, permanentemente.

Ao longo do trajeto, elas alteram preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação

o equipamento sensório-motor necessário a exploração da realidade. (DANTAS, 1992, p.90).

Daí em diante, conforme Dantas, a história de vida do indivíduo será constituída por uma função pendular de momentos com domínio afetivo ou com domínio cognitivo não paralelos, mas integrados. Cada novo momento traz incorporadas as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Assim, a relação da afetividade depende das conquistas feitas no plano da inteligência, e vice-versa.

Inicialmente, a afetividade reduz-se quase às suas manifestações somáticas, ou seja, é pura emoção, quando as duas expressões são intercambiáveis: trata-se de uma afetividade somática, epidérmica, onde as trocas afetivas dependem só da presença concreta dos parceiros.

Com o desenvolvimento da função simbólica, pela inteligência, a comunicação se beneficia e alarga seu campo ação, incorpora a linguagem em sua dimensão semântica (oral e escrita), o que possibilita, por sua vez, a nutrição afetiva da comunicação que, anteriormente era apenas tônica: o toque e entonação da voz. E instala-se a vinculação afetiva. Do exposto, poder-se-ia, talvez, pensar em três grandes momentos do desenvolvimento da afetividade: afetividade emocional ou tônica; afetividade simbólica e afetividade categorial (qualificativa que corresponderia ao nível alcançado pela inteligência na etapa anterior).

Dantas (1992, p.91) destaca que:

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultura.

Entendemos, então, que há dois momentos próprios do desenvolvimento. São eles: o primeiro momento refere-se às manifestações somáticas com predomínio da emoção. Exemplo: o choro de uma criança quando está com fome. O segundo momento refere-se quando a inteligência que incorporada à linguagem oral e depois a função da escrita, revelamos que a vinculação afetiva tem caráter cognitivo, pois o indivíduo passa a fazer exigências mais racionais em detrimento das relações afetivas. Exemplo: na fase da puberdade.

Um outro ponto a ser destacado no texto de Dantas sobre as concepções teóricas de Wallon, refere-se as etapas de construção do eu. Quando nós estivermos examinando o texto de Wallon, tratando do que este autor chama de “domínios funcionais” de desenvolvimento da criança, esse ponto referente à instrução do eu será retomado. Por enquanto gostaríamos de apresentar de modo muito resumido a o que representa sua formulação:

“A construção da pessoa é uma autoconstrução” (DANTAS, 1992, p.97, grifo nosso). Isso significa que o indivíduo se singulariza e contrói por ser único em meio a uma determinada sociedade. Quando ele supera seu maior nível de dependência em relação ao outro, prossegue seu desenvolvimento alimentando-se da cultura, ou seja, ainda do outro, só que sob a forma do produto do seu trabalho.

Em suma, a atividade emocional, segundo Wallon, deve ser vista como complexa e paradoxal, isto é: ela é simultaneamente biológica e social em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural. O autor coloca-nos que a consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: é sua primeira manifestação, pelo vínculo que a emoção estabelece com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico, elaborado e acumulado pelo homem ao longo de sua história.

Com a apresentação que acabamos de fazer sobre o desenvolvimento do psiquismo envolvendo a razão e a emoção e que foi baseado no texto de Heloisa Dantas, como interprete da teoria de Wallon, pretendemos dar destaque ao fato de que os autores vêm apontando para a natureza social da emoção, além de sua natureza biológica. E a apresentação em primeiro lugar para o caráter contagioso da emoção teve, portanto, esse objetivo. Ao pretendemos destacar a importância do social na construção do psiquismo do indivíduo, pensamos em alinhar com a psicologia sócio-histórica os autores citados, especificamente com relação a esse ponto, ainda que se trate de teorias diferentes e, por conseqüente, oriundas de diferentes orientações filosóficas.

O que faremos a seguir será referir os “domínios funcionais” seus estágios e tipos, no desenvolvimento do psiquismo humano, com base no texto de Wallon (2007).

1.3.3.2 Os “domínios funcionais” do desenvolvimento do psiquismo humano

Em sua obra intitulada “A Evolução Psicológica da Criança” (WALLON, 2007), ele destaca a importância dos domínios funcionais, na perspectiva de sua psicogenética, com uma visão integrada do indivíduo em seus diferentes aspectos (físicos, sociais, ambientais e afetivos) em especial da criança, para a constituição do indivíduo, e que estes se constituem em etapas sucessivas para a construção do eu (da personalidade).

Os domínios funcionais indispensáveis à formação do indivíduo que se constituem de acordo com a psicogenética Walloniana são: a afetividade, o ato motor, o conhecimento e a pessoa. Apresentaremos brevemente como o autor trata destes domínios.

Wallon (2007) ao tratar do domínio funcional afetivo, refere que a afetividade concerne às manifestações psíquicas mais precoces das crianças observadas desde o seu nascimento, pois considera desde o início de sua vida, quando das suas necessidades e automatismos alimentares consecutivos ao nascimento. As manifestações viscerais, as entonações da cólera, do triunfo, do sofrimento, e de atitudes ou gestos têm grande significação emocional, o que não deve deixar lugar à dúvidas, segundo Wallon. Os efeitos mais visíveis da emoção como o sorriso, são desencadeados pela presença de outros indivíduos expondo o seu poder contagioso; por isso, Wallon considera que a emoção é orgânica e social.

Wallon considera ainda que a emoção e a atividade intelectual devem ser tratadas como duas vertentes que possuem evoluções e antagonismos. As emoções são a exteriorização da afetividade que ensejam mudanças no indivíduo a partir das relações que este estabelece com os outros e que por isso, o indivíduo tende a reduzi-la à medida que sua significação fica mais precisa, ou seja, a medida que ele passa a racionalizar suas emoções.

Assim, há momentos na vida do indivíduo em que ele se torna mais autônomo, exercendo um maior controle sobre suas emoções, “separando-se” da própria emoção com condições de represá-la, rompendo com seu poder contagioso e totalizador. Portanto, em seu desenvolvimento a emoção é regressiva. Entendemos que o indivíduo ao criar meios e condições de represar suas emoções, estaria permitindo a sobreposição de um domínio funcional sobre o outro. Neste caso, o pensamento (raciocínio) sobre o domínio das funções emotivas (afetivas). Esta sobreposição poderia ocorrer de maneira inversa, ou seja, o domínio

das funções relativas à emoção sobre os domínios funcionais inerentes à cognição, alternando estes domínios em função das experiências culturais e sociais do indivíduo.

Sobre a redução ou predomínio das emoções e do pensamento (raciocínio), Wallon (2007, p.125) destaca:

[...] cada vez que voltarem a prevalecer atitudes afetivas e a emoção correspondente, a imagem perderá sua polivalência, se obscurecerá, será abolida. É o efeito observado no adulto: redução da emoção pelo controle ou pela simples tradução intelectual de seus motivos ou circunstâncias; perda de direção do raciocínio e das representações objetivas devido à emoção.

O autor ao considerar a emoção como sendo orgânica e social, coloca-nos que a ela compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas; essa fusão deve ter por consequência ulterior as oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir às estruturas da consciência. Porém, a emoção só pode ser desencadeada através de contingências exteriores ou como uma espécie de prevenção que depende, em maior ou menor medida, do temperamento e dos hábitos do sujeito.

O ato motor - Wallon começa a tratar desde domínio funcional chamando atenção para o fato de que, dentre as maneiras que o ser vivo tem de reagir ao meio, o movimento é o que deve aos progressos de sua organização no reino animal e no homem uma eficácia e uma preponderância tais que seus efeitos foram considerados pelo behaviorismo o objeto exclusivo da psicologia. Mas, observa Wallon, tal limitação também impõe atribuir ao movimento significações extremamente diversas. Assim, diz ele, limitar a significação da linguagem ao simples fato da fonação e não distinguir gestos conforme as situações que os motivam e o tipo de resultados aos quais tendem, seria ridículo.

“O psicólogo não pode dissociar o movimento dos conjuntos que correspondem ao ato de que ele é o instrumento.” (WALLON, 2007, p.127).

Wallon caracteriza o movimento, como sendo progressivo tanto no que se refere a sua agilidade, algo notável também nos animais, como no nível da ação que o indivíduo o utiliza, sendo desse modo, perceptível depois de concluídas as funções motoras, e imperceptível quando este (o movimento) ainda estiver sendo esboçado no útero da mãe do recém nascido. O autor acrescenta que o movimento começa desde a vida fetal, e prossegue:

Na ontogênese, com efeito, as funções vão se esboçando com o desenvolvimento dos tecidos e dos órgãos correspondentes, antes de poderem se justificar pelo uso. É por volta do quarto mês de gravidez

que os primeiros deslocamentos ativos da criança são percebidos pela mãe. (WALLON, 2007, p. 128).

Quando ainda se organiza em feto, evidenciam-se sistemas de gestos e de atitudes inacabados em decorrência de suas estruturas anatômicas e funcionais que ainda estão se desenvolvendo. No nascimento, persistem, em respostas a determinadas estimulações, sistemas definidos de gestos e atitudes

Ao longo do desenvolvimento infantil, o tônus alcança sua função complexa e se completa e varia de acordo com a idade da criança. O autor acrescenta: “[...] os centros nervosos de que depende, não chegam todos ao mesmo tempo à maturação. Seu equilíbrio funcional muda com a idade. Podem até persistir diferenças segundo os indivíduos.” (WALLON, 2007, p.130).

A criança também está inicialmente às voltas com conjuntos de gestos, sendo os primeiros mais difusos e mais maciços, porém, a medida que a criança vai se desenvolvendo, ela vai criando condições de dissociá-los em sistemas mais particulares e capazes de se adequar ao meio em que está inserida. Ao poucos, a criança passa a desenvolver condições de inibi-los, selecioná-los e até mesmo de modificá-los progressivamente. Porém, deve-se considerar que esta capacidade de adequação e controle dos gestos dependerá da evolução fisiológica característica de cada sujeito. Ainda sobre os gestos da criança Wallon (2007, p.140) coloca-nos que:

A partir do momento em que seus gestos não são mais puros e simplesmente lançados no espaço e em que suas mãos podem seguir uma direção, agarrar, se concerta, a criança se apossa do espaço circundante.

Neste sentido, quando a criança passa a ter um maior domínio sobre seus movimentos, e conseqüentemente dos seus gestos, ela também passa a exercer um dado controle sobre o ambiente que a cerca, procurando de certo modo influenciar o outro sobre os seus movimentos e satisfazer suas necessidades, seja autonomamente ou com ajuda da pessoa mais próxima.

Wallon refere que a atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é das mais precoces e das mais poderosas. Evidencia-se um elevado grau de dependência em relação a essas pessoas, e tal dependência a torna rapidamente sensível aos indicadores das disposições das pessoas para com ela e, reciprocamente, aos resultados obtidos delas mediante suas

próprias manifestações. Daí, e no limiar de sua vida psíquica, decorre uma espécie de consonância prática com o outro.

Conforme a criança adquire progressos em suas atividades, ela passa a se distinguir do outro e a se opor, propiciando o surgimento de sua própria individualidade. A partir desse momento, ou seja, de sua individualização, os primeiros objetivos que ela segue e que estão fora de sua atividade, são os modelos de gestos e atitudes (exteriores) do adulto que ela procura imitar ligados por uma fonte afetiva.

[...] a criança “*só imita as pessoas por quem se sente profundamente atraída ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações, há amor, admiração e também rivalidade*”...., pois seu desejo de participação logo se transforma em desejo de substituição. (WALLON, 2007, p.144, grifo nosso).

De fonte afetiva, a imitação também encontra em sua adesão ao modelo seus primeiros meios de percebê-lo assimilando-se a ele. Entre a observação e a reprodução do modelo passa-se um período de incubação de horas, dias ou semanas, pois as impressões que precisam amadurecer para gerar movimentos apropriados não são somente visuais e auditivas, mas a isso se soma uma plasticidade interna que por enquanto é tão-somente veleidade motora ou postura da qual o movimento efetivo não poderá sair sem elaboração. Isso pode ser visto observando-se uma criança que acompanha um espetáculo que a interessa, como ela participa dele.

De fato, salienta Wallon (2007, p.145-146),

Posta em andamento, a imitação está sujeita a uma série de desvios que mostram que, longe de ser o decalque fácil de uma imagem sobre um movimento, tem de abrir passagem, utilizando-os, por entre uma massa de hábitos motores e de tendências que, pouco a pouco, vão compondo o fundo de automatismos e de ritos pessoais que caracterizam a atividade de cada ser e de onde brotam tantos gestos espontâneos na criança. São eles que servem de intermediários entre a impressão vinda de fora que acompanham, que procuram captar, e a repetição explícita do modelo. Servem sucessivamente para sua internalização e sua exteriorização.

Outro aspecto do ato motor analisado por Wallon diz respeito às relações da criança com os objetos, relações essas que não são tão simples como poderia parecer à primeira vista. Sua maneira de manipular os objetos comporta gradações que não dependem exclusivamente de sua falta de habilidade ou de experiência motora. No início, os objetos são apenas a

oportunidade para a criança realizar movimentos que não têm a ver com sua estrutura, como agarrá-lo e atirá-lo ao chão. Mais tarde os usa conforme o efeito que o objeto pode produzir, por exemplo, ela se dedica a enfiar em qualquer abertura os objetos.

Wallon conclui em relação à evolução mental da criança, no que concerne este aspecto do domínio funcional (o ato motor), que não podemos limitá-lo ao domínio das coisas, mas que devemos considerar os meios de expressão realizados pela criança como suporte indispensável ao pensamento. Desse modo, toda a expressividade manifestada pela criança logo no início da vida deve ser considerada, pois, sem dúvida será indispensável à constituição do seu pensamento. Note-se que o começo da fala na criança coincide com um intenso progresso de suas capacidades práticas.

Quando a criança passa a dispor da fala começa também a fazer determinadas percepções como é o caso ao verificar modificações na ordem dos objetos se estes se encontram fora de ordem. Dotada de uma linguagem ainda inicial a criança possui aptidão para imaginar entre os objetos percebidos seu deslocamento que não são visíveis. E acrescenta:

A linguagem desempenha várias funções na vida indivíduo e Wallon destaca sua importância social nas relações entre os sujeitos, já que, é através dela que cada grupo social por meio de seu dialeto transmite sua história e cultura. É ela que fez transmutar-se em conhecimento, porém, não é a causa do pensamento, mas sim, o instrumento e o suporte indispensável para seu progresso.

Para o pensamento se manter é preciso que haja ação motora e verbal. Na criança, o pensamento foi descrito como sincrético, ou seja, como uma fusão dos elementos de sua cultura. A criança apresenta uma percepção em relação às coisas muito mais singular do que global que, segundo Wallon, incide sobre unidades sucessivas e mutuamente independentes. Ele nos coloca ainda que: “Entre as unidades perceptivas da criança há, no entanto, a diferença de que umas são realmente para nós conjuntos, as outras, ao contrário, nos parecem simples detalhes indecomponíveis.” (WALLON, 2007, p.162).

Uma das unidades perceptivas bastante evidentes na criança, segundo Wallon, é a distinção que passa a ser capaz de realizar entre os indivíduos que supõe a capacidade de contrapor o idêntico ao semelhante e de uni-lo aos diferentes. O autor exemplifica esta situação quando um indivíduo que esteja próximo da criança acaba por modificar alguma de

suas características, qualquer modificação por menor que seja se torna tão perceptiva que pode assustar a criança.

Este não reconhecimento e reconhecimento simultâneo podem produzir um desequilíbrio psíquico na criança do qual provém o medo, assim como o desequilíbrio físico. Wallon (2007, p.165) considera que: “[...] conhecimento precoce que o bebê tem de sua mãe não é uma verdadeira identificação, é sua resposta ao conjunto de situações que inúmeros fios estreitamentos ligados traçam entre eles.”

No período em que a criança quer se manifestar diferente do outro, mostra-se aos poucos cada vez mais capaz de distinguir os objetos e selecioná-los segundo as características dos mesmos, sua percepção torna-se mais abstrata. Ao passo que a criança vai se tornando apta a observação, ela se dispersa menos e consegue se ocupar de uma atividade com mais dedicação e perseverança. Ou seja, torna-se mais apta também para a concentração. No entanto, o autor faz uma ressalva: “[...] a observação propriamente dita das coisas, em que o detalhe exige um perpetuo retorno ao todo, o múltiplo e o diverso ao um e ao permanente, ainda excede as capacidades da criança.” (WALLON, 2007, p.195).

O último aspecto funcional de que Wallon trata na referida obra diz respeito à construção da pessoa, que se inicia ao longo de todo o desenvolvimento infantil. Nesta etapa do desenvolvimento, a criança passa por muitas transformações cuja importância deve ser considerada. Dentre as etapas sucessivas do desenvolvimento infantil, Wallon destaca uma etapa que não pode passar despercebida, que corresponde à puberdade e esta, finaliza a infância. Esta etapa segundo as considerações do autor também é um período de crise iniciada com o término da infância, em que se evidencia, uma crise de consciência e de reflexão.

Ao longo do desenvolvimento, a criança passa por alguns períodos que vão constituir sua personalidade. Estes períodos se constituem no apego, na curiosidade, na necessidade da família, na busca pela própria identidade, na distinção do adulto e diante da confrontação de valores. O autor destaca pontos importantes sobre esses períodos que vão constituir as etapas de construção do eu:

De 3 ao 6 anos, o apego a pessoas e a imitação é uma inextinguível necessidade da criança. Privada disso, torna-se vítima quer de atrofia psíquicas que deixarão sua marca em seu gosto pela vida e em sua vontade, quer de angústias que lhe darão o costume de paixões penosas ou perversas... e prossegue: “O período que vai de 7 a 12 ou 14 anos parece servir de maneira bem mais pobre para o desenvolvimento da pessoa, a ação e as curiosidades da

criança voltam-se para o mundo exterior, onde prossegue sua aprendizagem de pequeno praticante [...]” (WALLON, 2007, p.188).

Contudo, segundo as colocações do autor, as necessidades de apego pessoal continuam prevalecendo muito exclusivamente, e ela passa a ser intensamente castigada pelos membros do grupo que fará parte. Para Wallon, é a idade em que são alvo de troça e sua necessidade da família e do professor continua muito presente.

Neste período a criança procura obter uma atenção especial, especialmente por parte do professor.

Outro aspecto destacado pelo autor, que sucede o período anterior, consiste na necessidade de desenvolver adaptação ao meio, enquanto a criança vai se tornando consciente de sua pessoa. Ou seja, a criança de muitas formas vai tomando posições diversas nos grupos (grupos de brincadeira disto ou daquilo, por exemplo), as relações múltiplas se diversificam conforme o momento, as tarefas ou o meio. Começa a haver uma noção que integra a sua consciência pessoal.

Segundo Wallon (2007, p.189, grifo nosso), “[...] a adaptação ao meio parece estar muito próxima da do adulto quando chega a puberdade, que rompe o equilíbrio de maneira mais ou menos súbita e violenta.”

Neste período, há a ocorrência de uma nova crise comparada à dos 3 anos e dos anos que seguem. A volta da atenção sobre sua própria pessoa também causa no adolescente as mesmas alternâncias de graça e embaraço. Mas, enquanto a criança pequena acabava tendendo para a imitação do adulto, o jovem parece querer distinguir-se dele a qualquer preço.

Durante a puberdade, a criança não procura mais mascarar suas vontades íntimas, ela projeta-se nas coisas, na natureza, no destino de forma misteriosa. Seu objeto passa a ser mais semelhante à realidade, ela passa a confrontar entre si valores e compara-se com eles. Esta etapa do desenvolvimento infantil se caracteriza como o período que finaliza a infância.

A partir dos escritos de Henri Wallon (2007) e da estudiosa de sua teoria Heloisa Dantas (1992), sobre o estudo a respeito das emoções e afetividade, gostaríamos de articular suas idéias com as colocações feitas por Vygotsky (2001) que destaca a influência do ambiente social sobre o comportamento dos indivíduos e suas emoções.

Ao virmos dentro da perspectiva Walloniana que as emoções ocorrem dentro de ambientes especificamente humanos. Recorremos em Vygotsky (2001) às considerações que ele faz sobre o comportamento humano, suas peculiaridades e condições biológicas e sociais

do seu desenvolvimento. Vygotsky também enfatiza a importância de dois fatores imprescindíveis ao desenvolvimento da criança, os fatores de ordem biológica e social.

Segundo o autor, é o fator biológico que determina a base e o fundamento das reações inatas e desse modo, o organismo não tem condições de sair dos limites desse fundamento sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. E acrescenta que tal sistema de reações adquiridas, é determinado pela estrutura do meio onde a criança (organismo) cresce e se desenvolve “[...] *toda educação é de natureza social, queira-o ou não.*”(VYGOTSKY, 2001, p.63, grifo nosso).

Ele prossegue dizendo ao longo de sua obra que a educação em todos os países e em todas as épocas sempre foi social, por mais que sua ideologia possa ter sido anti-social. De acordo com suas colocações quem tem o papel decisivo de educar a criança nada mais é do que o próprio meio em que ela está inserida, relegando para segundo plano a educação realizada pelos mestres e preceptores. Porém, não descaracterizando seu papel no processo educativo das crianças que consiste na regulação do meio em que esta se insere.

Em seu trabalho, caracteriza a experiência pessoal do aluno como preponderante no processo educativo. Desse modo, o autor acredita que do ponto de vista psicológico, exige-se este reconhecimento. Coloca-nos que:

[...] o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque. (VYGOTSKY, 2001, p.64).

O autor prossegue dizendo sobre a significativa importância do meio em relação o que já foi exposto acima e destaca que a experiência do aluno e até mesmo o estabelecimento dos reflexos condicionados é determinado integralmente pelo meio social. Segundo suas considerações se mudarmos uma criança ou um homem de ambiente, evidenciaremos que seus respectivos comportamentos também serão alterados. Vygotsky (2001, p.65) conclui: “o meio social determina a elaboração do comportamento.”

Desse modo, dentro do processo educativo, de acordo com suas proposições teóricas, do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, é aquele que regula e controla sua interação com o aluno. Dessa forma, sendo o meio social a verdadeira alavanca do processo educacional como aborda o autor, ao mestre, cabe o papel de

direcionar essa alavanca. Sendo assim, se o professor criar condições de alterar esse meio, automaticamente ele estará exercendo forte influência sobre a educação da criança.

Vygotsky chama-nos a atenção para que não criemos um meio educativo artificial que seja em demasia divergente com sua realidade concreta, pois, isso irá manter-se como algo alheio e divergente com a sua vida. Porém, não podemos também, aceitar que o processo educativo seja deixado aos elementos da vida, pois, não se pode calcular quais são os elementos da vida que irão predominar no desenvolvimento da criança.

Outro alerta que ele nos faz é que, torna-se necessário levar em conta que os elementos do meio podem influenciar negativamente e ser altamente destrutivo na vida de uma criança. A criança é muito mais frágil que o adulto e dessa simples constatação, é perfeitamente aceitável que, o que não é nocivo para a criança pode ser para o adulto.

Contudo, do que já foi exposto até aqui, concluimos com base nas colocações do autor de que o homem se funde ao meio em que está envolto. Durante o processo de desenvolvimento pelo qual perpassa, torna-se impossível definir onde terminam as influências do meio e onde começam as influências do próprio corpo. Ou seja, assim como nos colocou Wallon (2007, p.122) em sua obra: “O social se amalgama ao orgânico.”

1.3.3.3 O Desenvolvimento da afetividade e da cognição conforme Vygotsky segundo Marta Kohl e outros autores

Uma autora que vem tratar a questão da afetividade com o enfoque Vygotskyano é Marta Kohl de Oliveira (1992). Ao fazer um estudo da obra de Vygotsky sobre afetividade e cognição, a autora refere o fato de que as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico eram tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada (assim como vimos em Damásio, 2000 e no próprio Vygotsky). “Atualmente percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo.” (OLIVEIRA, M., 1992, p.75).

A autora refere que neste texto buscou construir, por meio da reunião de informações esparsas nos textos disponíveis de Vygotsky e em textos de outros autores, uma compreensão a respeito da afetividade no funcionamento psicológico do ser humano. E nos diz que, no pensamento de Vygotsky destacam-se como uma constante, a importância das conexões,

profundas, entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico do homem. É interessante notar no que diz Kohl sobre o lugar do afetivo na obra de Vygotsky:

A exploração do lugar afetivo da obra de Vygotsky torna-se particularmente interessante pelo fato de esse autor, que produziu sua obra nos anos 20 e 30 deste século e poderia ser atualmente considerado um cognitivista, propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico que muito se aproxima das tendências contemporâneas. (OLIVEIRA, M., 1992, p.83).

Marta Kohl de Oliveira (1992) começa apontando o que mais se divulga, ou o que é mais conhecido do trabalho de Vygotsky, que são os aspectos referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelos indivíduos, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento; a questão dos processos metacognitivos. Referindo Wertsch, Oliveira diz que Vygotsky nunca usou o termo “cognição”, e que os termos utilizados por Vygotsky para designar processos que designamos cognitivos são “funções mentais” e “consciência”.

Vygotsky usou o termo ‘função mental’ para referir-se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção... Central para a concepção de Vygotsky sobre as funções mentais ... é o fato de que não há maneira simples de compreendermos nenhuma delas isoladamente. Sua verdadeira essência é serem inter-relacionadas com as outras funções. Essa ênfase na interfuncionalidade reflete-se especialmente na sua compreensão do termo “consciência”. (WERTSH, 1990, p 64 apud OLIVEIRA, M., 1992, p.76).

A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. Os processos pelos quais essas dimensões do psiquismo se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.

De acordo com Marta Kohl de Oliveira (1992, p.79), as idéias de Vygotsky a respeito do conceito de consciência é central em sua concepção das relações entre afeto e intelecto. E para melhor compreensão disso é preciso recorrer a outros conceitos específicos também centrais em suas idéias. A consciência, por exemplo, “[...] representaria, assim, um salto qualitativo na filogênese, sendo o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas. Seria a própria essência da psique humana [...]”.

“O processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano”, diz Marta Kohl de Oliveira (1992, p.79). E prossegue: “A internalização de formas culturais de comportamento envolve reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos [...]” (VYGOTSKY, 1984, p.65 apud OLIVEIRA, M., 1992, p.80).

Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Nesse sentido, o processo de internalização, que corresponde à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. (VYGOTSKY, 1984 apud OLIVEIRA, M., 1992, p.79).

“A questão da função da consciência e a questão da constituição da subjetividade a partir da intersubjetividade remetem à questão da mediação simbólica e, conseqüentemente, à importância da linguagem no desenvolvimento psicológico do homem.” (OLIVEIRA, M., 1992, p.80). De acordo com a autora, na concepção de Vygotsky sobre o significado da palavra encontra-se uma clara conexão entre a função mental e os aspectos afetivos do funcionamento psicológico. “No significado de uma palavra encontra-se uma concretização de uma perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico do homem.” (OLIVEIRA, M., 1992, p.82).

Por sua vez,

[...] a questão da internalização, enquanto processo de constituição da subjetividade, e a questão da construção do significado envolvem um aspecto particularmente relevante para a compreensão da abordagem unificadora do funcionamento psicológico humano proposta por Vygotsky: a internalização da linguagem. (OLIVEIRA, 1992, p.82).

Considerando que, como dissemos no início de nossa exposição, um dos fatores observados na instituição e que nos trazia grande inquietação eram as agressões entre os alunos; considerando ainda que a agressão e/ou a violência é ou são formas de expressões emocionais, nos parece pertinente indagar, neste ponto, como se desenvolvem, ou por que se desenvolvem, os comportamentos agressivos na criança. Nesta parte, vamos nos basear no texto de Michael Cole e Sheila Cole (2004) e outros autores que eles referenciam, no qual encontramos informações sobre os seguintes tópicos: o conceito de comportamento agressivo, seus

principais tipos, fatores que influenciam o comportamento agressivo, a importância de se tentar desenvolver na criança comportamentos pró-sociais, o desenvolvimento do auto-controle a importância das regras sociais para o controle do comportamento agressivo e do processo de “internalização” pelo qual a criança necessita passar para que seu processo de socialização seja bem sucedido.

1.3.3.4 O desenvolvimento do comportamento agressivo na criança

Segundo Coie e Dodge, 1998; Parke e Slaby, 1983, citados por Cole e Cole (2004) a agressão é um fenômeno difícil de definir. No âmago do seu significado, está a idéia de uma pessoa cometendo um ato a ferir outra pessoa. Segundo essa definição a agressão só pode ter início depois que as crianças entendem que podem ser a causa da aflição de outra pessoa. Esse entendimento parece tomar forma muito cedo especialmente dentro da família.

Para Hartup (1974 apud COLE; COLE, 2004, p.416) existem dois tipos de agressão: a agressão instrumental e a agressão hostil. A primeira é dirigida para obtenção de algo – por exemplo, ameaçar ou ferir outra criança para obter um brinquedo. A segunda (agressão hostil), normalmente é chamada de “valentia” (*bullying*), destina-se mais especificamente a ferir outra pessoa como uma maneira de estabelecer a dominação, que, a longo prazo, pode conseguir vantagens para o agressor.

Os autores destacam alguns fatores que podem ser determinantes para o desenvolvimento do comportamento agressivo.

Muitos estudos de agressão infantil realizado no mundo todo relataram que os meninos são mais agressivos que as meninas em uma grande variedade de circunstâncias (SEGALL et al., 1997 apud COLE; COLE, 2004). É mais provável que os meninos batam, empurrem, gritem insultos e ameacem atacar outras crianças (COIE; DODGE, 1998 apud COLE; COLE, 2004, p.418).

Porém, isso não significa que as meninas não sejam agressivas, ambos os sexos se envolvem em comportamentos agressivos, porém, as formas de agressão são diferentes. As meninas procuram ferir os sentimentos de outra criança ou excluí-la do grupo. Essa forma de agressão é denominada de agressão relacional e pode ser ouvida em declarações como “Não

queremos mais brincar com você”, “Não vou mais ser sua amiga”, e que tais. Desse modo, enquanto os meninos tendem a usar a agressão instrumental para causar a dor física, as meninas na maior parte das vezes usam a agressão relacional para criar dor psicológica.

Cole e Cole (2004, p.437) nos colocam que há dois contribuintes importantes para agressão humana:

1. A agressão é um resultado do nosso passado evolucionário. A agressão é observada entre os animais de muitas espécies. De uma perspectiva evolucionária, a agressão é vista como uma consequência natural da competição por recursos.
2. *O comportamento agressivo é aprendido.* (grifo nosso). Ele pode aumentar entre as crianças porque elas são diretamente recompensadas por ele, ou porque elas imitam o comportamento agressivo de outras pessoas. A influência da aprendizagem da agressão pode ser observada em e amplas variações culturais.

Contudo, o comportamento agressivo individual também pode ser evidenciado por influências genéticas de maneira indireta, através de seus efeitos nas características de base fisiológica e também, em decorrência de fatores ecológicos e aos estímulos sociais.

Uma dessas características de base fisiológica, que tem sido muitas vezes citada como explicação para as diferenças nos níveis de agressão entre meninos e as meninas, é o hormônio testosterona. Há uma correlação entre os níveis de testosterona circulante e a agressão tanto em meninos quanto em meninas durante a infância (DOBBS, 1992 apud COLE; COLE, 2004, p.422).

Os fatores ecológicos e os estímulos sociais que causam estresse também contribuem para diferenças individuais no comportamento agressivo. Kerry Bolger e seus colegas descobriram que até mesmo pobreza temporária, aumenta a probabilidade de as crianças se comportarem agressivamente. Quanto mais prolongada e mais invasiva a pobreza, mais fortes os seus efeitos (BOLGER et al., 1995; PATTERSON, 1995 apud COLE; COLE, 2004, p.422).

Os pais que vivem na pobreza são psicologicamente estressados e têm relativamente pouco controle sobre suas vidas. Ao lidar com seus filhos quando estão sob estresse, têm maior probabilidade de usar uma disciplina dura e inconsistente. (COLE; COLE, 2004, p.422).

Para os autores, pode-se desse modo esperar que esse comportamento dos pais aumente o comportamento agressivo das crianças.

O segundo aspecto que mencionamos no início de nossa exposição e que também nos trazia grande inquietação diz respeito à dificuldade de nos aproximarmos das crianças que se apresentavam bastantes arredias quando tentávamos ensinar comportamentos “desejáveis”, ou seja, pró-sociais, indispensáveis ao desenvolvimento social. Cole e Cole (2004) apontam que vários mecanismos têm sido sugeridos como um meio de controlar a agressão, como por exemplo: hierarquias de dominação social, recompensas por comportamentos não agressivos, e outros, porém, o meio mais eficaz na perspectiva dos autores para controlar a agressão diz respeito ao comportamento pró-social ou a empatia, ou seja, a capacidade para sentir o que o outro está sentindo e solidarizando-se a ele.

Para os autores, para serem aceitos como membros do seu grupo social, as crianças pequenas devem aprender a controlar sua raiva quando seus objetivos são frustrados e ainda, a subordinar seus desejos pessoais ao bem do grupo quando a situação assim o exige. E acrescentam (COLE; COLE, 2004, p.415): “[...] aprender controlar a agressão e aprender a ajudar os outros são duas das tarefas mais básicas do desenvolvimento social das crianças pequenas.”

De acordo com Berg e Campos (1990 apud COLE; COLE, 2004, p.415) as crianças começam a exibir os rudimentos da agressão e do comportamento pró-social logo após o nascimento. Os primeiros precursores da agressão são os choros de raiva e inconformidade de recém nascidos, cujo sugar rítmico, foi interrompido ou quando são contidos contra a sua vontade. Dondi et al. (1999 apud COLE; COLE, 2004, p.415) prosseguem dizendo: “Os primeiros sinais de comportamento pró-social são manifestados precocemente, quando os recém nascidos reagem aos choros de outros bebês, começando eles próprios a chorar.” Desse modo, é aceitável considerar que o choro é contagiante e o precursor da empatia.

Ainda sobre o comportamento agressivo na criança, os autores acrescentam a importância do autocontrole diante do processo do desenvolvimento social das crianças, por meio do qual em contato com o adulto, a criança logo vai aprendendo a distinguir o que é certo ou errado, bom ou ruim no contexto sócio-cultural a qual pertencem, e quais regras morais ela deve aprender.

Segundo Cole e Cole no processo de aprendizagem dos papéis sociais básicos, seu nicho na sociedade e sua percepção da identidade, as crianças também estão aprendendo que comportamentos a sociedade considera bons e ruins. Neste contexto, seus pais esperam que

elas aprendam regras de comportamento adequado a seus papéis e aos padrões de conduta adequada a sua cultura.

Logo no início da infância, as crianças aprendem suas primeiras e primitivas idéias sobre o que é bom e ruim pelo modo como as pessoas importantes das suas vidas reagem diante de seus comportamentos.

Os autores prosseguem dizendo que ao longo do seu desenvolvimento as crianças vão experienciando que as pessoas mais velhas fazem as regras, impõem a conformidade e decidem o que é certo e o que é errado.

Estudos contemporâneos do desenvolvimento moral infantil enfatizam que as várias regras que elas precisam aprender não são todas do mesmo tipo. Três categorias importantes de regras sociais podem ser distinguidas uma das outras, dependendo da seriedade das conseqüências no caso de transgressão da regra e da abrangência em que a regra se aplica. (NUCCI, 1996; TURIEL, 1998 apud COLE; COLE, 2004, p.411).

As categorias mais importantes das regras sociais destacada pelos autores são: as *regras morais* e as definem como regulamentos sociais baseados em princípios de justiça e bem-estar das outras pessoas. Os tipos de eventos relacionados a esta categoria, incluem: agressão física ou psicológica, justiça e direitos e comportamentos pró-sociais. As *convenções sociais* são as regras que são importantes para a organização social em uma determinada cultura. Por exemplo, as prescrições sobre os tipos de comportamento adequados para os homens e as mulheres. Os eventos em que esta categoria inclui são: regras escolares, formas de chamamento, trajés e aparência papéis sexuais etiqueta. Contudo, pode ser difícil na perspectiva da criança, dizer que uma pessoa transgrediu uma regra moral ou uma convenção social, pois, dentro de determinados grupos sociais, tanto uma quanto a outra, sofrem constantes variações em seus respectivos grupos subculturais.

A última categoria da regra social que os autores incluem refere-se às regras pessoais, ou seja, aquelas inerentes apenas ao próprio sujeito. As crianças podem tomar decisões com base em suas preferências pessoais, como por exemplo, escolher quem será seu amigo. Seus eventos, incluem hábitos de higiene e hábitos sociais como, não se esquecer de agradecer alguém por algum feito.

Por fim, Cole e Cole (2004) destacam que, para que o processo de socialização da criança seja bem sucedido, é indispensável que ela passe por um processo denominado de internalização. Tal processo consiste em transformar a experiência externa culturalmente

organizada em processos psicológicos internos, por meio do qual, a criança, se torne um membro aceito pela comunidade. Acrescentam: “[...] as crianças precisam ter tanto a capacidade quanto o desejo de se comportar de maneira que os outros a aceitem. Se não o fizerem, serão consideradas más e tratadas de acordo.” (COLE; COLE, 2004, p.414).

Uma vez examinada a literatura a respeito da afetividade e cognição como extensões do psiquismo humano e do seu desenvolvimento, até um breve exame de como se desenvolvem o comportamento agressivo ou violento em crianças, nosso interesse se estende ao campo educacional. Para tanto buscamos alguns autores que consideram afetividade e a cognição de grande interesse e importância para esse campo.

1.3.3.5 Afetividade e cognição na educação

Outros autores que também trazem uma abordagem unificadora entre a dimensão cognitiva e afetiva são Leite e Tassoni (2007). Eles nos trazem novas contribuições sobre a questão da afetividade e do ensino no Brasil. Contribuições estas, pertinentes na elaboração do nosso trabalho.

Os autores vêm abordar a questão da afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelo professores e alfabetizadores. Eles colocam-nos que nós seres humanos somos frutos de uma concepção dualista e secular do ser humano onde existe a separação cartesiana entre corpo e alma.

Para os autores, torna-se necessário romper com o dualismo entre razão e emoção, e abandonar a visão cujo pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção em vários momentos históricos considerados o lado negativo do ser humano.

Leite e Tassoni (2007) acreditam que o grande desafio nos dias atuais tem sido ensinar as habilidades de leitura e escrita considerando no trabalho pedagógico as dimensões afetivas do processo. Pois a representação do indivíduo que prevalecia advinha da razão, devendo esta ser considerada mais importante. Diante desta representação dualista do indivíduo (razão x emoção) houve uma forte influência nos currículos e nos programas educacionais considerando apenas as dimensões racionais - cognitivas no trabalho pedagógico.

Acrescentam ainda que com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, especialmente durante o século XX, foram sendo criadas condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como sobre as relações entre razão e emoção partindo em direção a uma concepção monista do processo de constituição do ser humano. E destacam: “[...] a afetividade e a cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-las isoladamente.” (LEITE; TASSONI, 2007, p.115).

Os autores ao partirem do pressuposto que envolve as leituras das obras de Wallon e Vygotsky em que ambos assumem o caráter social da afetividade, partindo do pressuposto que as manifestações inicialmente orgânicas vão ganhando complexidade, passando atuar no universo simbólico, ampliando-se as suas formas de manifestações sendo a relação afetividade e inteligência fundamental para todo o processo de desenvolvimento humano. Afirnam:

A afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvidos pelo professor, e não apenas nas suas relações face a face com o aluno. Temos defendido a idéia de que todas as decisões pedagógicas que o professor assume no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho têm repercussões diretas no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. (LEITE; TASSONI, 2007, p.117).

Acreditamos que a relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. Desse modo concordamos com Leite e Tassoni (2007, p.126):

É o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem... Da mesma forma é a partir da relação com o outro, pelo vínculo afetivo, que nos anos iniciais a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo.

As exposições colocadas pelos autores sobre a relação entre afeto e cognição nos revelam um novo direcionamento para a compreensão do indivíduo em sua totalidade no âmbito educacional. Desse modo, um novo caminho é traçado para buscarmos algumas respostas sobre algumas questões relativas a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Os autores que seguem também contribuíram para nossa inquietação quanto às possíveis influências do ambiente social diante do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Concordamos com Gislene de Campos Oliveira (2006) que devemos considerar que as crianças ao longo de sua vida acumulam experiências de frustrações, de falta de amor, em ambientes opressivos e agressivos adotam a agressividade como uma maneira de ser. Tornam-se crianças revoltadas porque acreditam que o mundo deve alguma coisa para elas.

A autora acrescenta que os sinais mais evidentes desses sentimentos, é a agressividade gratuita, pois têm a tendência a ridicularizar e depreciar seus amigos com apelidos pejorativos mostrando todo sentimento de revolta e ressentimentos se tornam sensíveis à crítica, a indisciplina, o silêncio significativo após uma pergunta, e até algum barulho para irritar o professor (OLIVEIRA, G., 2006).

Atenção especial à expressividade corporal da criança é dada por essa autora que coloca-nos que o corpo assume uma dimensão fundamental no relacionamento do homem com o meio ambiente, pois, desde cedo à criança exprime suas idéias, sua criatividade, seus pensamentos, suas emoções e que estas se exteriorizam por meio do corpo. Estes movimentos segundo suas colocações, traduzem “[...] uma certa maneira de ser da personalidade e são reveladores das emoções e dos sentimentos que experimentam.” (OLIVEIRA, G., 2006, p.73). Neste ponto, nós diríamos que a agressividade também se expressa através dos movimentos do corpo. Assim, observar a relação corporal dos alunos e sua agressividade ao brincarem com a bola compreendemos isso como sendo suas manifestações de ordem afetiva. Como diz a autora: “As emoções, portanto, encontram o corpo como veículo para se expressar” (OLIVEIRA, G., 2006, p.77).

Sisto (2001, p.19) também trata das dificuldades de aprendizagem e suas relações com o comprometimento emocional e, como outros autores já citados, destaca as atuais pesquisas voltadas para analisar a relação dos aspectos cognitivos com os emocionais. Referindo-se a necessidade de uma disposição afetiva positiva para aprender, o autor diz: “[...] tal disposição é manifestada por atitudes, interesse e confiança nas capacidades cognitivas e pode possibilitar que o aluno alcance um melhor desempenho.”

Sisto e Martinelli (2006) tratam da importância que deve ser dada no trato das relações sociais para que se possa melhor compreender alguns problemas do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Segundo esses autores, o fracasso escolar tem sido

freqüentemente verificado pelo baixo rendimento acadêmico e pelas dificuldades de aprendizagem que servem como indicativo de que a aprendizagem do aluno não está ocorrendo como deveria. Dizem os autores que, no Brasil, seguindo a tendência mundial por influência dos estudos realizados na Europa e Estados Unidos início do século XX, “[...] a culpa pelo fracasso escolar era remetida sempre a um problema individual da criança, pois consideravam que os problemas individuais, de ordem emocional, neurológica, psicológica, eram os vilões do fracasso escolar.” (SISTO; MARTINELLI, 2006, p.13-14). Ou seja, não consideravam a influência de outros fatores como questão cultural, social e política como responsáveis por determinadas dificuldades de aprendizagem. Foi apenas na década de 1960 no Brasil, que a abordagem educacional começou a mudar e as causas do fracasso escolar saíram da esfera exclusiva do indivíduo para a esfera das causas sociais. Enfatizam:

A área da sociologia da educação começou a produzir trabalhos que destacavam maior incidência do fracasso escolar entre as populações pobres, mudando assim o foco dos problemas individuais e orgânicos para os sociais e políticos. (SISTO; MARTINELLI, 2006, p.14).

Assim, vimos que o tema do fracasso escolar e de suas atribuições causais, colocou em destaque os problemas de ordem social, política, econômica e cultural.

Os autores concluem que:

[...] os fatores emocionais e afetivos relacionados ao sucesso e fracasso escolar ganharam força na década de 1990. Nesse momento percebeu-se também que uma nova realidade começou a se apresentar como muita força e estimular debates. As pesquisas começaram a se deter sobre as dificuldades de aprendizagem, tema que ganhou e ganha cada vez mais espaço nos estudos de psicologia e educação, e encontra-se diretamente atrelada aos estudos e discussões sobre o fracasso escolar. (SISTO; MARTINELLI, 2006, p. 15).

Esses autores consideram o meio ambiente entre os diferentes fatores necessários à aprendizagem, logo, entre fatores relacionados com a explicação para o fracasso ou sucesso escolar. “De acordo com Fonseca, 1995, é no meio ambiente (família, escolar e sociedade) que se processa o ensino-aprendizagem, o que exige estruturas que só são adquiridas pela mediação de um adulto científica e culturalmente preparado.” (SISTO; MARTINELLI, 2006, p.17).

2 ELEMENTOS DO MÉTODO: constituintes do ambiente estudado e dados coletados

Utilizamos registros de observações feitas no próprio ambiente institucional onde trabalhamos com menores; analisamos as fichas de matrícula dos participantes onde constavam os seus dados e dos seus familiares (o que será exposto em duas planilhas como informações específicas sobre o histórico da criança e de seus familiares). Além dessas informações, utilizamos também os relatos dos alunos durante encontros e conversas eventuais na instituição, mas principalmente durante a realização de uma dinâmica que criamos denominada de “Dinâmica da Mãozinha”, que contribuiu para uma maior aproximação com os alunos fortalecendo o vínculo com os mesmos e levando-nos a uma maior aproximação de sua história de vida.

2.1 As crianças participantes deste trabalho

Trabalhamos com um grupo de 25 crianças e adolescentes com idades de 7 a 14 anos de idade, sendo 15 meninos e 10 meninas assistidos. Entretanto, neste trabalho trataremos de apenas parte desse grupo, que são as 8 crianças que compareciam assiduamente ao projeto, e que tinham suas fichas de matrículas mais completa na instituição. Estas crianças freqüentavam as escolas da rede estadual ou municipal do município.

2.2 O local das observações

A instituição que permitiu a execução do nosso trabalho e com a qual mantivemos o compromisso ético em relação ao tratamento das informações, faz parte de uma das obras Salesianas, preocupada em atender crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. O Projeto Vida Melhor (PROVIM), no qual trabalhamos, era parte integrante de uma dessas obras preocupadas com a reeducação e educação complementar daquelas crianças e pré-adolescentes que dela necessitam, buscando promover e educar

crianças, adolescentes, jovens e famílias em situação de exclusão social, e ainda, o exercício da cidadania proporcionando a formação humana. A missão desta obra Salesiana é sustentada no tripé pedagógico denominado Sistema Preventivo de Dom Bosco, em que se trabalha: razão, religião e afetividade.

Os ambientes onde os dados foram coletados foram praticamente todos os espaços nos quais as crianças transitavam durante seu tempo de permanência na instituição e onde realizavam diversas atividades: a sala de aula, o refeitório e o pátio. Porém, o lugar onde mais freqüentemente conversávamos com os alunos, para realizar algumas orientações, era o refeitório, por ser o local mais arejado no espaço físico da instituição.

O espaço físico - O ambiente onde o Projeto Vida melhor funcionava tinha uma aparência meio sombria. As paredes não eram coloridas, eram pintadas de branco e cinza, sem nenhum desenho infantil que estivesse associado à infância, ou coisa assim.

No pátio não havia um parquinho com escorregador, balanço, trepa-trepa, gangorra, etc., instrumentos comuns em lugares que recebem crianças para brincarem. Ou seja, não havia atrativos para estimular o lúdico infantil. Havia apenas um gira-gira com alguns bancos quebrados; uma quadra com a pintura apagada onde as crianças passavam a maior parte do tempo; e uma piscina desativada. Apenas uma “biblioteca” que estava desativada foi aberta para uso, depois de algum tempo que lá estivemos.

Materiais didáticos - O projeto não dispunha de muitos materiais didáticos destinados à despertar o lúdico e o interesse das crianças. Desse modo, ficava difícil para os professores da instituição manterem as crianças menos agitadas e concentrados em alguma atividade com ordem e disciplina. Estas crianças contavam com uma professora que dava aulas de reforço escolar, um professor de Kung-Fu e um professor de capoeira.

2.3. Coleta dos dados: a “dinâmica da mãozinha”, as fichas de matrículas e registros observacionais

Dois tipos de dados foram obtidos: Dados obtidos em situações estruturadas e os complementares obtidos em situações não estruturadas. Os primeiros foram obtidos através de três fontes: A ficha de matrícula dos alunos, contendo seus dados e de seus familiares, escolaridade e assim por diante. Estas fichas foram examinadas e as informações nelas

contidas, organizadas em planilhas. Em seguida, o exame das entrevistas que acompanhavam a “Dinâmica da Mãozinha” (D.M.) e os materiais produzidos durante esta dinâmica, ou seja, os desenhos dos menores com suas escritas.

Os dados (complementares) caracterizamos como as observações realizadas em várias outras situações na instituição, durante o tempo em que lá trabalhamos com as crianças. Definimos como a observação que fazíamos durante a interação entre as crianças e destas com os professores seus gestos e atitudes; as conversas (desabafos) das professoras e dos alunos - principalmente depois que eles haviam passado pela dinâmica e nos procuravam para falar sobre suas experiências diárias, durante os recreios, ou na sala de aula.

2.3.1 A Dinâmica da Mãozinha (D.M.)

Essa dinâmica foi realizada aproximadamente após dois meses de ingresso do aluno na instituição. Para essa atividade cada participante era convidado a se reunir conosco no refeitório. Dizíamos a ele /ela: “Eu gostaria de conversar com você, vamos ao refeitório?”. Uma criança poderia se mostrar reticente ou mesmo rejeitar o convite. Neste caso, dizíamos a ele/ela que quando ela desejasse conversar poderia nos procurar; mostrávamos a essa criança que ficava aberta a sua oportunidade para conversar sozinha conosco. Então, tentávamos o convite com outra criança e tendo esta aceito o convite realizávamos a dinâmica. Ocorria que mais cedo ou mais tarde a criança que inicialmente não havia aceitado o nosso convite acabava por nos procurar para conversar. Dava para percebermos que a comunicação entre elas era responsável por isso, pois chegávamos a notar certa competição entre elas pela oportunidade da conversa conosco, logo que observávamos a criação de um vínculo amigável com as mesmas.

Para a dinâmica tínhamos uma folha para registro e dizíamos à criança que íamos tomar nota de nossa conversa, porque tudo o que ela podia nos dizer era muito importante para nós. Procurávamos criar um clima de informalidade e deixávamos a criança bem à vontade, começando pelas informações sobre em que escola ela estudava, quem eram seus pais; como ela vivia; o que ela gostava de fazer. A cada item, entrava uma deixa: “Fale-me sobre você”, ou “Fale-me sua família”, e assim por diante. Nessa conversa procurávamos

saber como se processava a relação com seus responsáveis (se o convívio era harmonioso ou não, se havia diálogo entre eles, como por exemplo, falar de suas experiências diárias); coisas que gostavam de fazer (brincadeiras); pessoas que mais gostavam (amigos, parentes). Em alguns momentos da entrevista pedíamos para que o participante conceituasse o que era carinho, raiva, amor, respeito, disciplina e indisciplina; mas isso dependia de como a conversa estava se encaminhando de modo a não invadir a sua privacidade, ou seja, estávamos sempre atentos para prosseguir apenas se a criança se mostrasse aberta e a vontade para o prosseguimento do nosso diálogo.

Após esta conversa dávamos início a segunda parte da dinâmica, com a seguinte colocação: “Depois dessa nossa conversa eu gostaria que você me dissesse cinco coisas que você considera mais importante para você, em sua vida. Você vai desenhar sua mãozinha neste papel, e depois escrever nessa mão as coisas que você deseja ou que considera muito importante para você”. Oferecíamos a mesma folha para que ela pousasse sua mão sobre esse papel e a contornasse, com caneta ou lápis (o que houvesse ali à sua escolha). Ao desenhar a mão o/a aluno/a deveria apontar as cinco coisas que considerava importantes em sua vida, situando-as nos dedos da mão desenhada. Quando o participante hesitava em escrever, muitas vezes expressando inibição ou vergonha, ou por ter grandes dificuldades na escrita, a anotação era feita pela pesquisadora ali mesmo junto com ele; na maioria dos casos eles mesmos escreviam.

Era pedido para que elas justificassem o porquê consideravam o que escreviam (ou o que diziam, para que escrevêssemos) como sendo algo relevante ou muito importante.

Nem todos escreviam entre os cinco dedos, uns escreviam em três ou quatro dedos, outros escreviam nos cinco, ou nos quatro dedos... Consideramos melhor não insistir em cinco, pois preocupávamos mais com suas manifestações espontâneas, em alguns momentos, isso às vezes parecia ser difícil para a criança.

Feita essa parte, pedíamos ao aluno(a) que reescrevesse na palma da mão desenhada o que destacaria como mais preponderante e de maior relevância para ele (a) entre as coisas que havia escrito ou mencionado.

Com as crianças mais novas, principalmente quando tínhamos nós mesmas que escrever para elas porque ainda não eram capazes de escrever, trabalhamos com o lúdico, ou seja, contávamos uma história de uma “fada madrinha moderna” para quem se podia fazer até cinco “pedidos”. Isso as deixava mais interessados em falar sobre seus desejos e sentimentos,

ou seja, era mais provável que nesse clima de fantasia elas se expressassem mais à vontade. A criança ao ser solicitada a escrever e não sendo ainda capaz de fazê-lo mostrava-se ansiosa e tendia a se cansar da situação, por isso criamos a estratégia de contar uma história da “fada moderna”. A entrevista e a D.M., considerados instrumentos importantes em nosso trabalho foram aplicados individualmente.

2.4 Procedimento de análise dos dados

Examinamos os desenhos obtidos na dinâmica para contar o número de vezes que a criança se referia a manifestações de ordem afetiva e material. A partir daí, foi montado um gráfico conforme vemos na figura abaixo. Após a leitura da ficha de matrícula dos alunos montamos duas planilhas com dados relativos à história de vida da criança e dos seus responsáveis. Nos apêndices, colocamos exemplos das entrevistas e da “Dinâmica da Mãozinha”.

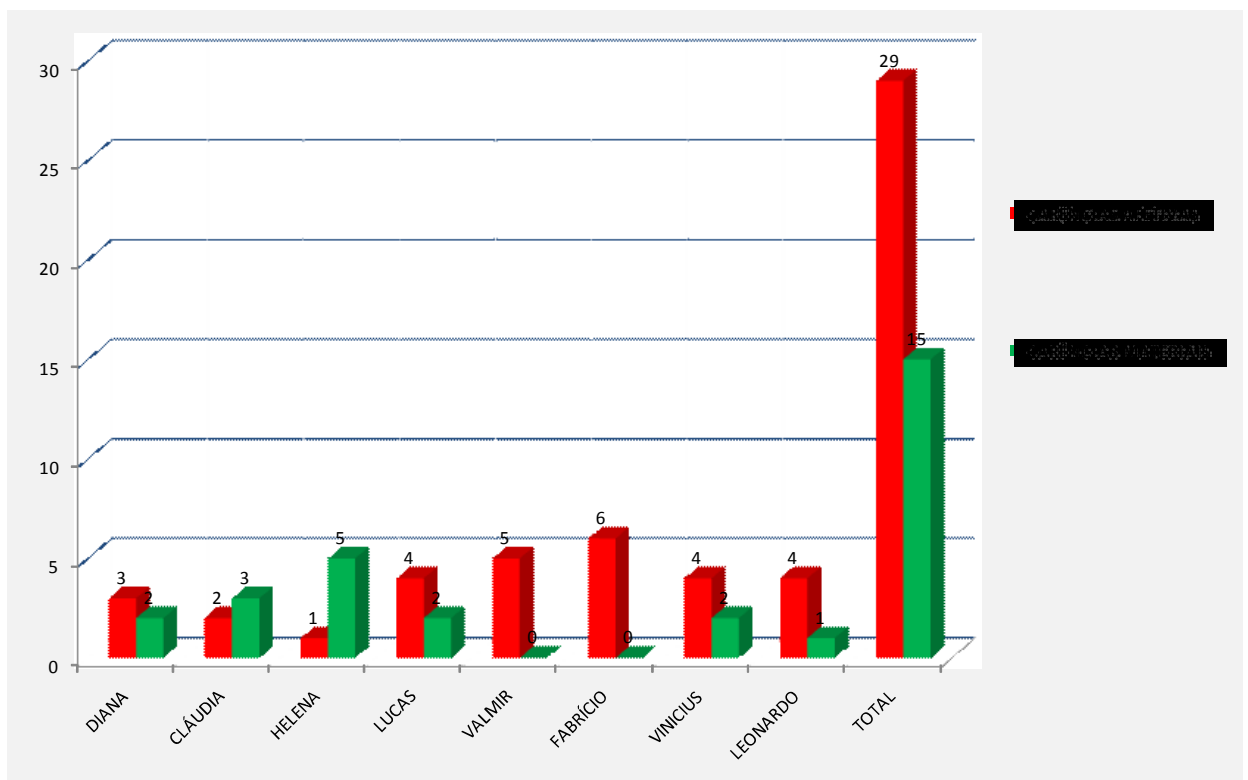


Gráfico 1 – Gráfico representacional aos dados extraídos da Dinâmica da Mãozinha.
Fonte: Elaboração própria.

HISTÓRICO DA CRIANÇA

NOMES*	IDADE DA CRIANÇA		ESCOLARIDADE	EXPER. PRÉ-ESCOLAR (INÍCIO)	SAÚDE	FÍSICO	EMOCIONAL	FORMAS DE RELACIONAMENTO NO PROJETO
	CHEGADA NA INSTITUIÇÃO	APLICAÇÃO DA DINÂMICA (D.M.)						
Diana	09 anos e 3 meses	09 anos e 5 meses	3ª série	1997	Saudável	Saudável	Muito agitada	<i>Pedia sempre atenção de todos; agredia frequentemente os colegas com palavrões</i>
Claudia	10 anos e 5 meses	10 anos e 7 meses	4ª série	1995	Saudável	Saudável	<i>Agitada oscilava muito de humor</i>	<i>Gostava de liderar o grupo, impunha sua vontade e suas decisões</i>
Helena	09 anos e 11 meses	10 anos e 1 mês	2ª série	1998	Saudável	Saudável	<i>Quieta</i>	<i>Dificuldade em fazer amigos e estava sempre isolada</i>
Lucas	12 anos	12 anos e 2 meses	4ª série	1993	Saudável	Saudável	<i>Sempre atento, muito alerta, nunca distraído</i>	<i>Sociável, prestativo com as pessoas à sua volta. Quando considerava uma decisão injusta, isso o incomodava e tentava resolver o que o chateava elevando o tom da voz, mesmo que fosse com os professores.</i>
Valmir	08 anos e 1 mês	08 anos e 3 meses	2ª série	2000	Tinha convulsões	Saudável	<i>Agressivo</i>	<i>Agia constantemente com agressividade nas relações com professores e com seus colegas. As agressões com os colegas eram verbais e físicas.</i> <i>(Continua)</i>

Fabrcio	09 anos e 11 meses	10 anos e 1 mcs	5ª srie		Saudavel	Saudavel	<i>Agitado e se irritava com frequencia</i>	<i>(Continuacao)</i> <i>Quando se irritava com alguma coisa, xingava frequentemente – agressoes verbais – aos colegas e professores ocorria com certa frequencia.</i>
Vinicius	08 anos e 9 meses	09 anos	2ª srie	1998	Saudavel	Saudavel	<i>Se revoltava com frequencia</i>	<i>Sempre procurava alguem para ser o alvo de sua revolta, passando a agredir fisicamente e verbalmente outro colega no apice de sua revolta. Nao conseguia se manter quieto e era bastante comunicativo.</i>
Leonardo	12 anos e 2 meses	12 anos e 7 meses	3ª srie				<i>Agitado e se irritava com frequencia</i>	<i>Xingava com frequencia seus colegas para obter atencao tanto dos demais alunos como dos professores.</i>

Quadro 1 - Dados obtidos pela ficha de matrcula e por observacoes ecolgicas

*Os nomes srio fictcios.

Observacao: As informacoes que constam em *itlico* foram obtidas por observacoes ecolgicas e conversas com crianas na instituicao, em diferentes situacoes. Cclulas vazias: informacoes nrio encontradas.

HISTÓRICO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

NOMES*	COMPOSIÇÃO FAMILIAR	ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEL	IDADE E TRABALHO ATUAL	RENDA/SALÁRIO (aproximado)	OBSERVAÇÕES
Diana	Mãe e um irmão de 12 anos		Mãe – 31 anos - diarista	R\$ 300,00	A mãe começou a trabalhar aos 10 anos de idade. A profissão por ela almejada era cabeleireira.
Claudia	7 pessoas (sendo 5 crianças)		Mãe – idade não constou – colheita de laranja	R\$ 300,00	O padrasto e a mãe da aluna competiam no papel de liderança no contexto familiar. A profissão almejada pelos mesmos não foi divulgada. O padrasto encontrava-se desempregado.
Helena	3 pessoas ao todo (padrasto, mãe e aluna) – filha única		Mãe – 30 anos – operadora de máquina – padrasto – 24 anos – mecânico de metalúrgica.	R\$ 300,00	<i>Aluna não tinha contato com o pai biológico. A mãe começou a trabalhar com 17 anos.</i>
Lucas	4 pessoas (mãe e três filhos)	A mãe cursou até a 4ª série do ensino fundamental.	Mãe – 40 anos – catadora de papelão.	R\$ 300,00	A mãe começou a trabalhar com 12 anos. Não declarou se almejava ter uma profissão.
Valmir	Morava apenas com avó – filho único	Semi-analfabeta	61 anos – empregada doméstica	R\$ 300,00	<i>A mãe biológica residia em outro local e o pai encontrava-se preso em São Paulo e a criança recebia semanalmente cartas do pai, assim como presentes como objetos confeccionados na prisão (banquinho de palito de fósforo, carrinho e outros).</i>
Fabício	7 pessoas (sendo 1 enteado, 4 crianças, a mãe e o padrasto)	A mãe cursou até a 4ª série do ensino fundamental.	Mãe – 32 anos – colheita de laranja – padrasto – 26 anos – coleta de sucata	R\$ 300,00	Os filhos eram de diferentes pais. Declarou que não almejava nenhuma profissão.
Vinicius	3 pessoas (mãe, pai e aluno) – filho único		Idade não constou – carregador	R\$ 300,00	O pai do aluno foi quem fez a matrícula. O mesmo almejava a profissão de ser jogador de futebol. Iniciou sua experiência profissional aos 12 anos de idade.
Leonardo			<i>Catadora de papelão</i>	<i>R\$ 300,00</i>	.

Quadro 2 - Dados obtidos pela ficha de matrícula e por observações ecológicas

* Os nomes são fictícios.

Observação: As informações que constam em *itálico* foram obtidas por observações ecológicas e conversas com as crianças na instituição, em diferentes situações. Células vazias: informações não encontradas.

3 CONSIDERAÇÕES

Observando o gráfico, vemos que seis dos oito alunos aqui examinados, manifestaram-se com maior frequência sobre conteúdos de natureza afetiva (vinte e nove vezes) em suas falas durante a aplicação da D.M. com características de carência, e também, conteúdos de natureza de ordem material (quinze vezes) durante o mesmo processo. Se for possível vermos o grupo como um todo, através de uma contagem numérica como aparece no gráfico podemos dizer que quase metade de todas as manifestações do grupo refere-se às suas carências afetivas.

Esses conteúdos eram do seguinte tipo: desejo pela constituição de uma família harmônica; preocupação com o trabalho (atividade) dos pais; desejo de diálogo com seus responsáveis; desejo de atenção por parte dos responsáveis e desejos de ordem material como brinquedos (carrinhos, bonecas, vídeo-games e outros).

Duas planilhas foram elaboradas a partir das informações extraídas da ficha de matrícula dos alunos. Uma contendo os dados referentes ao histórico da criança e outra referente aos seus responsáveis. De posse desse material, o que caracteriza o conjunto de dados se expressa nas informações abaixo.

- ✓ O emprego com baixos salários é o principal meio de sobrevivência dos responsáveis dos alunos; a renda das famílias era obtida através de atividade de diarista, colhedores de laranja, catadores de papelão, carregadores e coleta de sucata.
- ✓ Observa-se a falta de acesso aos meios elevados da cultura e não prosseguimento aos estudos de seus responsáveis. Os registros da escolaridade dos pais indicam pessoas com o ensino fundamental incompletos.
- ✓ Boa parte das famílias dos alunos era numerosa.

Nossos registros observacionais davam conta de que era muito comum nas conversas com as crianças, o relato de violência no contexto familiar e escolar relatados pelos alunos.

Com base no que vimos até agora, acreditamos que no campo educacional, não podemos olhar para os alunos, com suas emoções e afetos, suas individualidades e suas diversas reações ao meio, como se esses aspectos fossem dissociados. Devemos entender que as pessoas se constroem mediante as relações dadas no convívio familiar com toda a

influência exercida, com suas emoções e afetos enquanto aprendem. Portanto, além do ambiente escolar é necessário que consideremos toda a influência do ambiente doméstico no processo de formação e desenvolvimento do indivíduo.

Assim, queremos destacar que as implicações afetivas além de estarem presentes em todos os momentos e etapas do trabalho pedagógico como nos colocam os autores, elas também são vivenciadas fora da sala de aula, sendo processadas nas relações subjetivas entre os indivíduos, mediante seu ambiente social e cultural, no contexto dos alunos com seus familiares, colegas e outros agentes sociais.

Pensamos em nosso trabalho que uma criança ao fazer parte de um determinado contexto cultural e familiar não se desvincula totalmente dos problemas que este contexto apresenta enquanto está interagindo como o objeto do conhecimento. Uma criança pode revelar-se extremamente preocupada com o desemprego vivenciado pelos pais em casa, com a carência material (seja para si ou para seus pais); com falta de diálogo que muitas vezes ocorre entre eles; com o sentimento de impotência em não saber o que fazer para que uma dada situação seja modificada, ou simplesmente, por sentirem que algo com seus familiares não está bem, etc. Preocupações que geram angústia, inquietudes e conseqüentemente uma indisposição maior para aprendizagem. Evidenciamos em boa parte dos relatos que as crianças nos traziam forte preocupação com a situação empregatícia de seus familiares. De modo que as relações de trabalho dos pais ou responsáveis interferem nos anseios e necessidades das crianças.

Com o trabalho realizado, os alunos passaram a nos procurar para falar sobre situações cotidianas por eles vivenciadas; as agressões físicas e verbais que presenciávamos com freqüência se abrandaram; comportamentos pró-sociais entre o grupo e em relação aos professores foram desenvolvidos gradativamente, pois passaram a se relacionar de modo mais cordial com as pessoas de seu convívio social. Por fim, aos poucos evidenciamos uma criação de vínculo satisfatória que resultou no desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa.

Porém, queremos deixar claro que nosso intuito no presente projeto de pesquisa não é dizer que crianças carentes economicamente não tenham ambientes afetivos positivos para o desenvolvimento de suas aprendizagens ou comportamentos pró-sociais, ou que crianças pertencentes às famílias com alto poder aquisitivo não possuam carências afetivas e limitações cognitivas, mas sim, que determinados fatores como o tipo de relação que as famílias dos menores participantes desta pesquisa possuem com o trabalho, podem influenciar

nas relações afetivas entre seus membros e corroborar para uma maior indisposição para a aprendizagem.

Pretendemos com a fundamentação teórica apresentada, levar os educadores a uma nova reflexão sobre os estereótipos calcados nos comportamentos das crianças e no modo de como estas interagem com a aprendizagem, principalmente aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem, e são rotuladas como “casos sem solução” e outros tipos de rótulos que são presenciados dentro do sistema de ensino por seus professores.

Nosso intuito consiste em buscar uma compreensão do indivíduo de forma integrada e ampla. São considerações que num primeiro momento podem parecer estar dissociadas ou esparsas do contexto da sala de aula, mas que, através da busca por sua compreensão, é possível considerar que os fatores discutidos pela teoria que utilizamos até então, são indispensáveis para nos aproximarmos das reais necessidades dos nossos alunos, e que conseqüentemente, possamos de fato contribuir no processo do desenvolvimento e de suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

COLE, M.; COLE, SHEILA. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Artmed, 2004.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

_____. **O Mistério de Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, I.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p.85-97.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

LEITE, S. A.; TASSONI, E. C. M. Afetividade e ensino. In: SILVA, E. T. da (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.112-137. (Coleção Educação Contemporânea).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINELLI, S. C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. et al. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.99-121.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskyano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, F. et al. (Org). **Marx/Engels: história**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p.146-164.

OLIVEIRA, G. C. A transmissão dos sinais emocionais pelas crianças. In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Org.). **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006. p.73 -77.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, I.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p.75-77.

SAVIANI, D. Perspectiva marxista do problema subjetividade -intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-34.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Org.). **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006. p.13-14.

SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. et al. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 19-39.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Aprendizagem de habilidades sociais na infância. In: DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005. p.50-70.

KONDER, L. **Marx**: vida e obra. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia & educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2003.

SHULTZ, D. P.; SHULTZ, S. E. **Historia da psicologia moderna**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relato das entrevistas¹

Nome: Leonardo G - 12 anos e 2 meses

Relato:

Pesquisadora: Fale-me sobre você.

Aluno: “Dona” de sábado às vezes vou buscar papelão com minha mãe. Faço lição sempre que chego do projeto, de vez em quando da tarefa. Não gosto de português, gosto mais de matemática. Gosto de brincar de vídeo-game na casa do meu amigo Felipe e de polícia e ladrão e com um boneco que vira mortal.

P: O que é carinho?

A: Carinho é ficar agradando o filho, é quando minha mãe compra brinquedo, compra bolacha, compra roupa, etc.

P: O que é amizade?

A: É quando o outro está do lado quando precisa.

P: Para onde você costuma passear?

A: Vou à igreja quase todos os dias com minha mãe às sete e quinze da noite. Só não vou de sábado e quarta na Congregação Cristã do Brasil.

P: O que você sente quando vai na igreja?

A: Quando vou na igreja eu sinto paz.

P: O que é raiva?

A: Raiva é ficar nervoso, fico sem pré nervoso com meu irmão quando ele põe a minha calça, mas não é bom sentir raiva. Sempre que eu brigo com meu irmão ele me bate. Meu tio gosta mais do meu irmão porque ele não me chama para assistir TV, só meu irmão e ele me xinga de vez em quando. A minha irmã dorme na casa do meu tio, aí eu vou para lá e arrumo a casa para ela.

P: O que você gosta de fazer?

A: Gosto muito de brincar aqui no lar, gosto de nadar, gosto das aulas de Kung-FU e Capoeira. Gostaria que a piscina do lar voltasse a funcionar novamente.

P: O que é disciplina?

A: Disciplina é ter respeito...tenho um pouco.

P: O que é indisciplina?

A: Indisciplina é não ter respeito.

A: Ah...de final de semana vou na escola jogar bola e ter aula de desenho e participo do campeonato de futebol que tem lá.

¹ Os nomes apresentados são fictícios.

Nome: LUCAS - 12 anos e 2 meses

Relato:

Pesquisadora: Fale-me sobre você.

Aluno: “Dona” de sábado às vezes vou buscar papelão com minha mãe. Faço lição sempre que chego do projeto, de vez em quando da tarefa. Não gosto de português, gosto mais de matemática. Gosto de brincar de vídeo-game na casa do meu amigo Felipe e de polícia e ladrão e com um boneco que vira mortal.

P: O que é carinho?

A: Carinho é ficar agradando o filho, é quando minha mãe compra brinquedo, compra bolacha, compra roupa, etc.

P: O que é amizade?

A: É quando o outro está do lado quando precisa.

P: Para onde você costuma passear?

A: Vou à igreja quase todos os dias com minha mãe às sete e quinze da noite. Só não vou de sábado e quarta na Congregação Cristã do Brasil.

P: O que você sente quando vai na igreja?

A: Quando vou na igreja eu sinto paz.

P: O que é raiva?

A: Raiva é ficar nervoso, fico sem pré nervoso com meu irmão quando ele põe a minha calça, mas não é bom sentir raiva. Sempre que eu brigo com meu irmão ele me bate. Meu tio gosta mais do meu irmão porque ele não me chama para assistir TV, só meu irmão e ele me xinga de vez em quando. A minha irmã dorme na casa do meu tio, aí eu vou para lá e arrumo a casa para ela.

P: O que você gosta de fazer?

A: Gosto muito de brincar aqui no lar, gosto de nadar, gosto das aulas de Kung-FU e Capoeira. Gostaria que a piscina do lar voltasse a funcionar novamente.

P: O que é disciplina?

A: Disciplina é ter respeito ...tenho um pouco.

P: O que é indisciplina?

A: Indisciplina é não ter respeito.

A: Ah...de final de semana vou na escola jogar bola e ter aula de desenho e participo do campeonato de futebol que tem lá.

Nome: DIANA – 09 anos e 5 meses

Relato:

P: Fale-me sobre sua família.

A: Meu pai está internado porque ele tomava remédio com pinga e agora ele está na clínica. Ele não pagava pensão e faz tempo que eu não vejo ele. A minha mãe diz que não tem dinheiro pra eu ir visitar ele. A minha madrinha disse que ele quer me ver mas a minha mãe não quer levar...Gostaria muito de visitar meu pai sinto muita saudade dele. Minha mãe uma vez me disse que já sofreu muito na mão dele, ela me contou que ele batia muito nela; sei que ele ama a minha mãe, mas ela não gosta dele, porque ele fez ela sofrer. Ela gosta do meu padrasto que está preso.

A: Minha mãe perdeu um filho, ele tinha sete anos, eu não cheguei a conhecer. Só sei que ele é educado e que cuidava de mim. Se ele estivesse aqui ele não deixaria meus irmãos baterem.

A: Minha mãe tem pressão alta, meus irmãos me batem, porque respondo para eles, mas eu sei que eu mexo com eles. Ela está desempregada, a patroa dela humilhava muito minha mãe.

A: Sabe dona, não tem nem arroz em casa ela pede para a vizinha do lado, não tem nada na minha casa...

P: Fale-me sobre seu padrasto?

A: Ele está preso, ele é crente graças à Deus e a minha mãe também. Serve a igreja evangélica, lá na cadeia ele trabalha e quando ele recebe manda dinheiro para minha mãe por cartas. Ele faz prendedor lá na cadeia. Agora ele vai mudar de pavilhão e vai trabalhar na cozinha da penitenciária e mandar um pouquinho mais de dinheiro. Ele é muito bonzinho para mim, comprou um tênis pra me dar antes de ser preso.

A: Às vezes eu vou visitar o meu padrasto, quando ele estava na rua não deixava nossa geladeira ficar vazia, ele fazia 'rolo' e vendia drogas e com o dinheiro comprava comida pra gente.

P: Faz tempo que ele está preso?

A: logo, logo ele sai da cadeia, ele já morou com a gente, meus irmãos obedeciam ele quando ele morava com a gente, mas minha mãe eles não obedecem. Meu padrasto nunca bateu na minha mãe.

P: O que é amor?

A: Amor é beijar na boca, abraçar, ficar junto, ser feliz, ter filhos na vida...

P: O que é carinho?

A: Carinho é paixão.

P: O que é raiva?

A: Raiva é não gostar do amor, não gostar da pessoa, é xingar os amigos, isso é raiva...é também bater nos amigos.

P: O que é disciplina?

A: Disciplina é ter educação e respeito.

P: O que é indisciplina?

A: Indisciplina é responder para os outros, é xingar a mãe dos outros...

P: O que é ter fé?

A: É ter fé em Deus, nos amiguinhos, nos professores, pais, irmãos, é acreditar em Deus.

P: O que você gosta de comer?

A: Gosto de comer banana, arroz, feijão, carne moída com batata e de sobremesa gosto de bolo de chocolate e suco de laranja...

P: O que você gosta de fazer?

A: Gosto dos professores do projeto, de desenhar, de fazer capoeira, de dançar, e de ir na horta, mas queria que no projeto tivesse um parquinho para brincar com areia, escorregador, trepa-trepa, etc.

P: Do que você gosta de brincar?

A: Gosto de brincar de boneca, casinha, esconde-esconde e polícia - ladrão...

A: Sabe professora, hoje eu queria faltar do projeto, mas minha mãe não deixou, pediu para eu vir porque em casa estamos sem comida.

Nome: LEONARDO – 12 anos e 7 meses

Relato:

P: Fale-me sobre sua família.

A: Meu pai faleceu quando eu tinha sete anos, moro com meu padrasto, minha mãe está desempregada, antes ela trabalhava de varrer rua. Sinto muito a falta de meu pai, gostaria de ter ele comigo.

P: Fale-me sobre o que você gosta?

A: Gostaria de ter um computador para aprender mais, também gostaria de ser advogado, porque eles visitam as famílias das pessoas para ver se está acontecendo alguma coisa de ruim ou não.

P: O que você espera do projeto?

A: Espero do projeto coisas boas, ter um emprego bom, etc.

P: Do que você não gosta?

A: Não gosto do meu padrasto porque ele não me deixa assistir TV. Não gosto dos meninos do projeto porque eles batem em todo mundo e atrapalham as nossas brincadeiras.

P: O que é carinho?

A: Carinho é amor, meu padrasto não me abraça, não faz “cafuné” na minha cabeça. Gosto mais da minha mãe porque ela me dá um pouco mais de atenção.

P: O que é ser agressivo?

A: É quando a gente apanha da mãe e do pai, é quando o pai maltrata.

P: O que você gostaria de ter?

A: Queria uma casa maior, um emprego para minha mãe e o meu pai de volta, mas ele morreu afogado na Chácara Flora porque tinha bebido e comido muito.

P: O que é disciplina?

A: Disciplina é um modo de agir.

P: O que o outro representa para você?

A: Representa um ato de amor e amizade.

P: Como você gostaria que as pessoas te vissem?

A: Como uma pessoa educada com respeito e dignidade.

P: Que atividade você mais gosta de fazer no projeto?

A: Gosto das aulas de Kung-Fú e Capoeira. Também gostaria que no projeto tivesse aulas de crochê, artesanato e pinturas em quadros.

Nome: CIÁUDIA - 10 anos e 7 meses

Relato:

P: Fale-me sobre sua família.

A: Meu pai é porteiro e minha mãe trabalha na laranja. Moro no sítio.

P: O que você gosta?

A: Gostaria de mudar para a cidade porque no sítio é muito chato, não dá para participar das festas na cidade, nem conhecer o shopping. Se a gente morasse na cidade dava para a gente ir para escola e para casa a pé.

A: Gosto de apostar corrida de bicicleta, brincar de boneca. Sabe...queria uma boneca nova porque a filha da minha vizinha furou ela com a faca. Por isso, minha mãe jogou ela fora e falou que não prestava mais...

P: O que você não gosta?

A: Não gosto de brincar na escola com todo mundo porque tem muita gente que é falsa, que não sabe ter amizade verdadeira e que fica falando mal dos outros. Mas, as vezes eu falo mal dos outros porque eles falam mal de mim.

P: O que é ser educada?

A: Minha mãe fala muitos palavrões, meu pai não gosta de palavrões ...falar palavrões não é ser uma pessoa educada. Vou tentar ser, já estou falando menos palavrões , estou parando de falar mal das pessoas graças à Deus.

A: Sabe dona minha mãe bebe muito e a minha Irmã de 14 anos já bebe cerveja e vinho e me bate. Já meu pai me bate quando eu faço “ arte”, ou quando eu peço alguma coisa para ele e ele não tem. Quando ele me diz que não tem fico teimando com ele...

Nome: VINÍCIUS – 08 anos

Relato:

P: Fale-me sobre as coisas que gosta.

A: Gosto de brincar de bolinha de gude, fazer cópia da lousa, das aulas de Kung-Fú, capoeira e música.

P: O que é carinho?

A: Carinho é dar carinho um no outro, é dar um abraço, um aperto de mão, fazer cafuné na cabeça, etc.

P: O que você gostaria de ter?

A: Gostaria de ter um caminhão de madeira para brincar, o pai do meu colega é caminhoneiro às vezes ele brinca com a gente. Queria também um carrinho de controle remoto. Gosto de bola de basquete, mas minha mãe não deixa brincar porque sou muito pequeno. Só brinco de basquete quando tem na aula de educação física da escola. Ah, também gostaria de ter uma roupa chique para ir a casamentos, um radinho de música, roupas para meus pais e meu irmão.

P: Fale para mim as coisas que você não gosta.

A: Não gosto de pular corda, não gosto de ver meus colegas batendo um nos outros, porque é muito violento ficar dando chutes e espancando os colegas.

P: Como é sua relação com seus pais?

A: Meus pais se preocupam comigo e com meu irmão. Eles compram as coisas para gente, minha mãe pergunta se eu tenho tarefa. Meu pai fica trabalhando na laranja. De final de semana é que eu tenho tempo para conversar com ele. ..às vezes vou na missa com meu pai.

P: O que é ódio?

A: Ódio é quando você não gosta de uma pessoa e põe ela para fora de casa, já vi isso na televisão. Na minha casa ninguém tem ódio.

P: O que é respeito?

A: Respeito é respeitar mãe e pai e os mais velhos...

Nome: VALMIR – 08 anos e 3 meses

Relato:

P: Fale-me sobre sua família.

A: Eu moro com a minha avó, vejo a minha mãe quase todos os finais de semana, meu pai está preso. Ele me manda cartas quase sempre. Já fui visitar ele na cadeia perto de Pernambuco. Lá são sete homens em cada sela. Quando fui lá tinha uma beliche de cimento, um cobertor e uma caixa de suco cheia. Quando eu vou visitar ele na prisão ele fica feliz. Teve um dia que eu não pude entrar foi proibido por causa da minha idade.

P: E como você está de saúde?

A: Não tive mais crise convulsivas, estou tomando remédio direitinho.

P: O que você gostaria de ter?

A: Queria muito ter uma casa e ficar com toda a minha família...

P: O que é ódio?

A: É o que eu sinto quando eu ouço meus colegas falarem da família deles que é unida e a minha não.

P: O que você não gosta?

A: Não gosto de ficar brigando, parei de brigar na escola. Também não gosto de desobedecer, mas às vezes eu desobedeço.

P: O que você gosta de fazer?

A: Gosto de pintar, brincar e ter amigos...

P: O que é mentira?

A: É uma coisa que a pessoa fala e que não é verdade. Já menti muitas vezes para a minha avó. Mentir é muito ruim, porque quando minha avó descobre ela dá uma “pisa” (cintada).

P: O que é felicidade?

A: Felicidade é estar com toda a família. Esse seria meu maior presente. Prefiro ter minha família unida do que uma casa na praia ou um carro importado.

P: O que é carinho?

P: Carinho é ter amigos, é abraçar, ter uma pessoa que gosta da gente.

Nome: HELENA – 10 anos e 1 mês

Relato:

P: Fale-me sobre sua família.

A: Minha mãe está trabalhando na Lupo moro com ela e com meu padrasto, ele conserta ônibus. Eles cuidam de mim e dão comida para mim. Minha mãe olha meu caderno, pergunta como eu fui na escola e se eu fiz a lição direitinho ou não. Mas, tenho dificuldade na leitura...eu não saio muito de casa porque meus pais ficam fora. Minha mãe chega só antes da meia noite e eu fico esperando ela para comer comida. Já o pai, voltou a estudar e chega tarde.

A: Sei que minha mãe ganha pouco, já o meu pai não sei quanto ele ganha.

P: O que você gosta de fazer?

A: À noite gosto de ficar sozinha para assistir desenho e depois, assisto a novela carrossel. Não dá tempo de minha mãe assistir a novela comigo porque ela chega muito cansada. Venho para o projeto para não ficar muito tempo sozinha em casa. Gosto de brincar de Barbie porque é legal, mas brinco mais sozinha do que com as minhas coleguinhas. Também gosto de brincar com meus ursinhos de escolinha. Finjo que sou aluna e a professora é invisível, aí faço as minhas tarefas da escola.

P: Quem é sua melhor amiga?

A: Minha melhor amiga agora está sendo a Carol, sei que ela é meio mentirosa, mas gosto dela mesmo assim...Sinto falta da Camila que era minha amigona, perdi o contato com ela quando mudei de escola. Eu e ela aprendemos a amarrar o tênis no mesmo dia.

P: O que você gosta de comer?

A: Gosto de pêra, arroz, feijão, bife, macarronada e chocolate branco.

P: Do que você não gosta?

A: Não gosto de brigar para não ficar sem amiga, é muito chato ficar brigando...

P: Fale-me sobre a relação dos seus pais.

A: Meus pais brigam um pouco, porque a minha mãe não gosta da mãe dele. Gosto mais do meu padrasto do que do meu pai verdadeiro, porque ele traiu a minha mãe com outra mulher.

P: O que é amor?

A: Amor é paixão, é quando pai e mãe se beijam, é quando os pais cuidam dos filhos, é quando os pais levam o filho para passear e compram presentes...

P: O que é ódio?

A: Ódio é nervoso, é quando você odeia uma coisa...

P: O que é disciplina?

A: Disciplina é quando a gente está boazinha...

P: O que é indisciplina?

A: Indisciplina é quando a gente está bagunçando.

P: O que é felicidade?

A: Felicidade é quando você está feliz porque seu dia foi bom.

Nome: FABRICIO - 10 anos e 01 mês

Relato:

P: Fale-me sobre sua família.

A: Minha mãe vai começar a trabalhar hoje na colheita de laranja junto com meu padrasto. Tenho seis irmãos e moramos todos na mesma casa. Meu padrasto é um pouco bom e um pouco ruim, às vezes ele briga comigo quando ele manda eu no bar e trago algo errado, como cigarro. Mas gosto quando ele me deixa brincar de vídeo-game e quando me dá dinheiro. Minha mãe é boa para mim, ela faz arroz doce, faz bolo de chocolate porque ela gosta de nós. Minha mãe pergunta se eu fiz a lição de casa e eu falo que sim.

P: O que é gostar?

A: Gostar é abraçar uma pessoa, dar um beijo no rosto e sentir carinho. Gosto mais do meu pai do que do meu padrasto, porque quando eu chego ele me abraça e meu padrasto não. Meu pai me dá bala, bolacha e ele faz isso porque gosta de mim, ele diz que eu sou o caçula dele. Ele saiu da casa da minha vó porque estava brigando muito com a outra mulher dele, mas ele acabou levando ela para o sítio para morar com ele.

P: Do que você gosta?

A: Gosto de brincar com as minhas irmãs, a gente pula corda, amarelinha, etc. Também gosto de ajudar a minha mãe em casa, arrumo a cama, lavo louça e roupa. Gosto de jogar bola, futebol, vôlei, ping-pong e de todas as aulas que tem no projeto. Gostaria que no projeto tivesse balanço, escorregador, que a piscina funcionasse, e também que tivesse aqui um monte de árvores para subir e brincar comendo as frutas do pé.

P: O que você mais gosta de comer?

A: Gosto de comer maçã, pêra, uva, abacaxi, arroz com ovo, carne moída, salada de repolho e de sobremesa gosto de gelatina.

P: E o que você não gosta?

A: Não gosto de polenta, pêssego, fígado, moela, coração de galinha ou de boi...Não gosto que as outras crianças do projeto me batem. Também não gosto que os outros me obriguem a bater nos outros.

P: O que é disciplina?

A: Disciplina é ficar quieto

P: O que é indisciplina?

A: Indisciplina é fazer bagunça.

P: O que é ódio?

A: Ódio é quando uma pessoa tem ódio da outra.

P: O que você gostaria de ter?

A: Gostaria de ter uma bicicleta, um vídeo-game e um patinete.

APÊNDICE B - Exemplos de materiais obtidos com a “Dinâmica da Mãozinha”

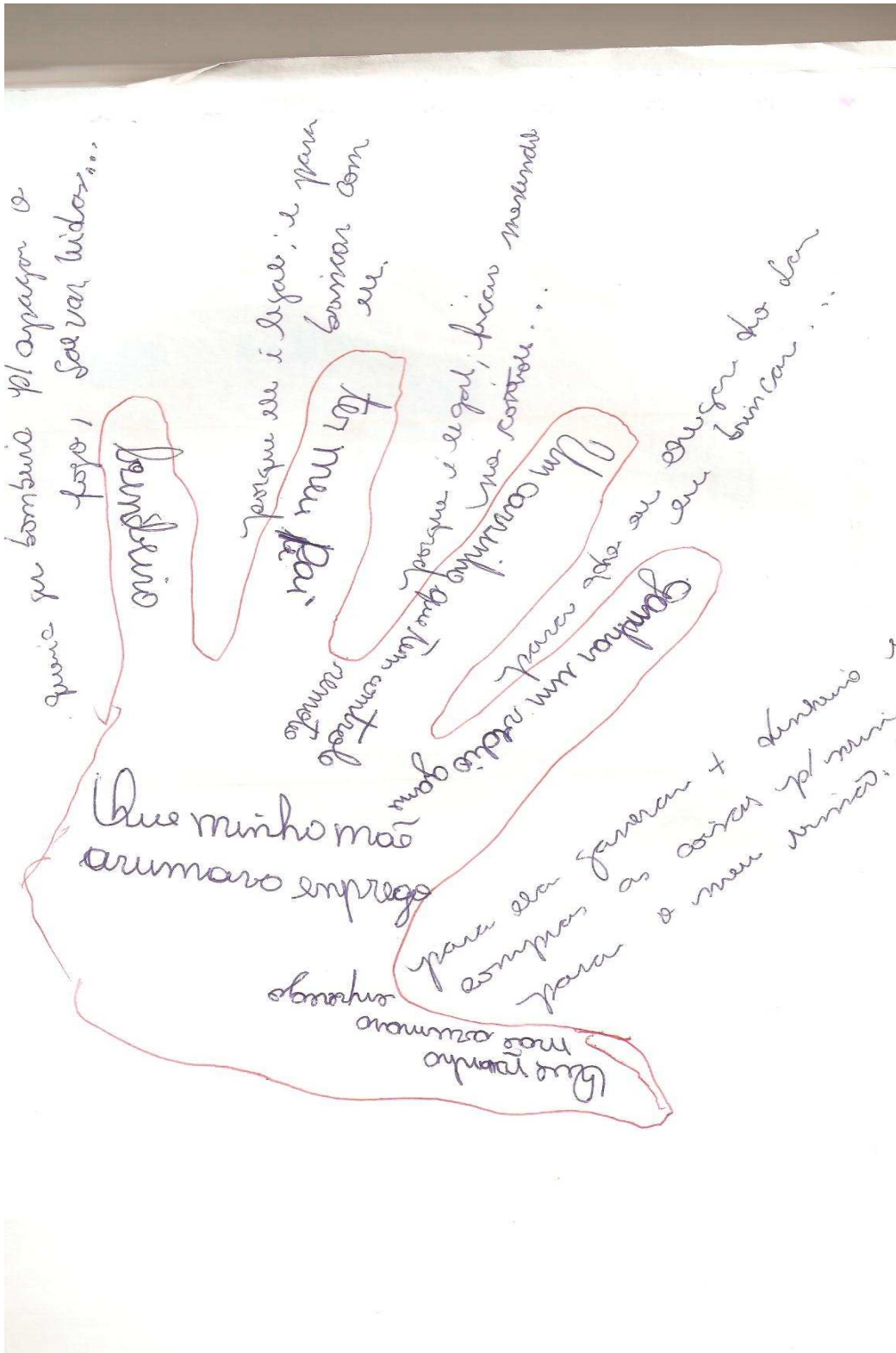


Figura 1 – Material da “Dinâmica da Mãozinha”.

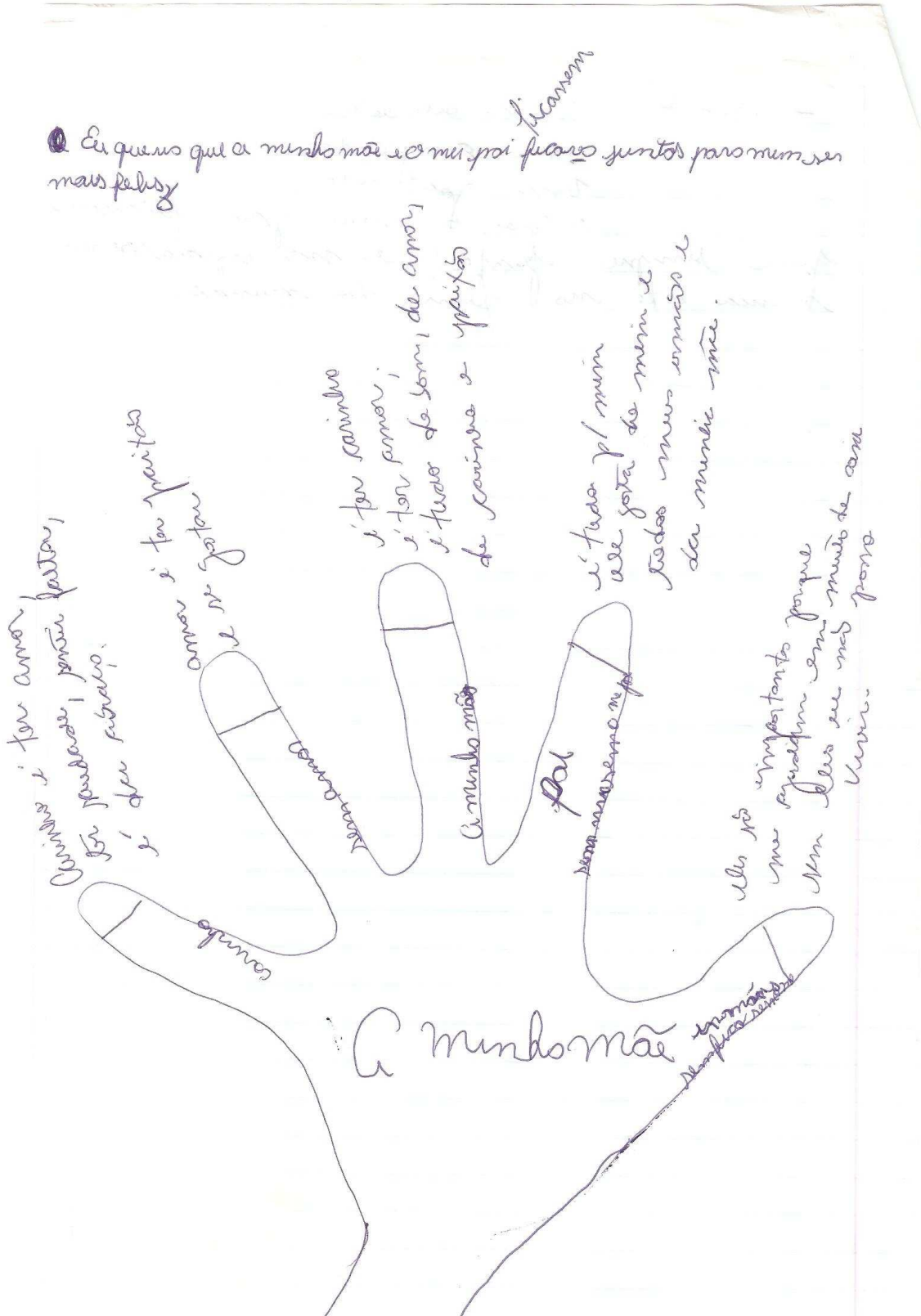


Figura 2 – Resultado da “Dinâmica da Mãozinha” aplicada a um dos alunos